



A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e os desafios para a formação dos professores: Contributo para reflexão a partir dos documentos oficiais.

Cristiane Maria Monteiro e Silva

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, orientada pela Professora Doutora Arianne Cosme.

RESUMO

No Brasil, a luta pela erradicação do analfabetismo é grande e os alunos de Educação de Jovens e Adultos pertencem habitualmente à população no Brasil que está à margem do direito à educação, e ao conjunto de outros direitos, e que procuram as salas de aula como uma 2ª oportunidade formativa. Trata-se de jovens que tinham já abandonado a escola, depois de um acumular de reprovações e que tinham da escola uma memória pouco abonatória. Entendendo que, a modalidade de EJA, precisa de se organizar. a partir de outro paradigma, rompendo com o paradigma escolar tradicional (Cosme e Trindade, 2013), torna-se necessário repensar a prática educacional dos profissionais de EJA, esperando-se que estes possam atuar, como mediadores do processo de ensino e aprendizagem, mediadores entre o conhecimento produzido e o educando.

Esta dissertação decorre do trabalho de pesquisa desenvolvido no âmbito do mestrado em Ciências da Educação realizado na FPCEUP e tem como questão de investigação: quais os desafios e perspectivas, que estudos e documentos oficiais apontam sobre a formação dos profissionais de educação, para atuar na Educação de Jovens e Adultos? Pretendemos identificar: os principais desafios e possibilidades que os estudos e os documentos oficiais apontam, mostrando como vem sendo desenvolvido os trabalhos no Brasil; verificar possíveis alternativas, para tratar os desafios da formação do professor de EJA no Brasil.

A escolha do tema está relacionada com a vivência de trabalho, que desenvolvi na Secretária de Educação do Estado de Pernambuco, onde trabalhei no Programa Projovem Urbano, programa do Governo Federal e do Governo do Estado de Pernambuco, com o objetivo de aumentar a elevação de escolaridade e a inclusão social e direcionado a jovens e adultos, de 18 a 29 anos, que não concluíram o ensino fundamental, em que a maioria apresenta nível socioeconômico baixo e histórico de evasão escolar.

Orientámos a investigação dentro do paradigma sócio-crítico, buscando uma maior compreensão do objeto de estudo através da ‘*interpretação*’ dos fenómenos sociais numa visão: ontológica “como resultados de um sistema complicado de interações dos sujeitos humanos, entre si (em sociedade) e com o mundo natural”; antropológica, que considera o ser humano “ao mesmo tempo um produto e um produtor de cultura”; epistemológica tendo em conta “os contextos em que os fenómenos se verificam e a complexidade de fatores que lhes dão origem” (Amado, 2014).

O estudo, de carácter qualitativo, assentou em dados recolhidos através da análise documental de documentos políticos estratégicos e de documentos de orientação pedagógica emitidos pelo MEC e outras entidades parceiras do Brasil. Tendo como objetivo o de poder contribuir para o conhecimento (verdadeiramente situado) da realidade que analisámos procurámos compreender as intenções e significados (Afonso, 2005; Amado, 2014) e reconhecer a capacidade dos sujeitos conhecerem a sua realidade.

Palavras chaves: analfabetismo, educação de jovens e adultos, profissionais de EJA

ABSTRACT

In Brazil, the fight for the eradication of the illiteracy it is big and the students of Education of Youths and Adults they habitually belong to the population in Brazil who feels excluded of the right to the education and to the group of other rights, and that seek the classrooms as a second formative opportunity. It is young people who had already dropped out of school after an accumulation of reproach and the same ones had of the school a little pleasant memory. Understanding that EJA mode needs to get organized from another paradigm, breaking up with the traditional school paradigm (Cosme e Trindade, 2013), it is necessary to rethink the education practice of the EJA education hoping that they can act as mediators of the teaching and learning process, mediators between the knowledge produced and the learner.

This research work was developed within the framework of the master's degree in Sciences of the Education accomplished in FPCEUP and has as investigation subject: What are the challenges and prospects for studies and official documents point about the training of education professionals to act on adult and youth education? We intended: To identify the main challenges and possibilities that the studies and the official documents point, showing how the work has been developed in Brazil. To check possible alternatives to address the challenges of teacher training of EJA in Brazil.

The choice of the theme is related to the experience of work that I developed in the Secretary of Education of the State of Pernambuco, where I worked in the Program Urban Projovem, program of the Federal Government and of the Government of the State of Pernambuco, , with the objective of increasing the elevation of education and the social inclusion and targeted at young adults, from 18 to 29 years, who have not completed elementary school, where most have low socioeconomic status and history of truancy.

We have geared the research into the socio-critical paradigm, seeking a greater understanding of the study object through the 'interpretation' of the social phenomena in : a ontological vision "as the results of a complicated system of interactions of the human subjects amongst themselves and (in society)and with the natural world"; anthropological that considers the human being "at the same time a product and producer of culture; epistemological taking into account "the contexts in which the phenomena take place and the complexity of factors that give rise to them" (Amado 2014).

The study, of qualitative character, was based on data collected through the documentary analysis of strategic political documents of documents of pedagogical guidance issued by MEC and other entities partners from Brazil. Aiming to be able to contribute to the knowledge (truly set) of the reality that we analyze we sought to understand the intentions and meanings (Afonso, 2005; Amado, 2014) and recognize the capacity of the subjects are aware of the reality.

Key words: illiteracy, youth and adults education, professionals of EJA

RESUMÉ

Au Brésil, le combat pour l'éradication de l'analphabétisme est grand et les étudiants de l'Éducation des Jeunes et des Adultes (EJA) appartiennent plus souvent à des gens qui sont en marge du droit de l'enseignement et à tous les autres droits, et qui cherchent les classes comme une autre possibilité d'apprentissage. Ce sont des jeunes qui avaient déjà quitté l'école après de défaillances et en y avait des fâcheuses mémoires. Comprendant qu'il faut organiser la modalité d'EJA d'un autre paradigme, en rupture avec le paradigme de l'école traditionnelle (Cosme et Trindade, 2013), il faut repenser les pratiques dans le domaine de l'éducation des professionnels d'EJA, leur permettant d'agir en tant que médiateurs dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, les médiateurs entre la connaissance et l'étudiant.

Cette recherche a été développée dans le cadre du diplôme de maîtrise en Sciences de l'Éducation à FPCEUP et vise les questions: Quels sont les défis et les perspectives, quels sont les études et les documents officiels qui point sur la formation des professionnels de l'éducation qui leur permettent d'agir sur l'enseignement des jeunes et des adultes? Objectif de recherche: Identifier les grands défis et possibilités indiqués par les études et les documents officiels, en démontrant le travail en cours au Brésil. Vérifier les alternatives possibles pour relever les défis des professionnels d'EJA au Brésil

Le choix du thème découle de l'expérience de travail que j'ai développé dans le Programme Urban Projovem, au Bureau de l'Éducation, un programme à la fois du gouvernement Fédéral et du gouvernement de l'État de Pernambuco, qui visait d'augmenter le niveau de scolarité et l'inclusion sociale des jeunes et des adultes, de 10 à 29 ans, n'ayant pas terminé l'enseignement obligatoire, dont la plupart avait un statut socio-économique faible et histoire de sortie précoce de l'école.

La recherche a été axée dans le paradigme socio-critique, cherchant une meilleure compréhension de l'objectif de recherche par l'interprétation des phénomènes sociaux, vue ontologique, "resultant d'un système complexe d'interaction des êtres humains entre eux (en société) et du monde de la nature"; anthropologique qui considère l'être humain "à la fois un produit et un producteur de culture"; épistémologique en tenant compte les contextes que les phénomènes se produisent et la complexité des facteurs qui les génèrent (Amado, 2014).

L'étude, de caractère qualitative, a été déterminé sur la base de données provenant de l'analyse de documents politiques stratégiques et documents d'orientation pédagogique émis par le MEC et d'autres organisations partenaires du Brésil, en vue de contribuer à la connaissance (en fait située) de la réalité que nous avons examinée et essayé de comprendre les intentions et le sens (Afonso, 2005; Amado, 2014) et reconnaître la capacité des individus d'avoir connaissance de leur réalité.

Mots-clés: analphabétisme, L'Éducation des Jeunes et des Adultes, les Professionnels d'EJA

AGRADECIMENTOS

“As coisas mais simples da vida são as mais extraordinárias, e só os sábios conseguem vê-las. A possibilidade de realizarmos um sonho é que faz a vida interessante!” (Paulo Freire, 1996 p. 31).

A história de vida de cada um é escrita pelas conquistas, medos e anseios, que impulsionam o ser humano ir mais além. A minha história para construção e elaboração desta dissertação, começou dentro da Secretária de Educação, do estado de Pernambuco Recife-Brasil no Programa Projovem Urbano. Programa de elevação de escolaridade sendo também uma modalidade de EJA. Agradeço primeiramente, nesta caminhada a Deus porque sem ele, somos seres “insignificantes” diante da sua grandeza.

A minha querida mãe que prezo, amo e admiro muito e que foi quem me deu força e me ajudou até hoje para que este trabalho, se tornasse possível. A toda equipe do Projovem Urbano Recife-Brasil, alunos, professores, coordenadores etc, que me instigaram na busca dos meus objetivos e ideais, para avançar neste trabalho de pesquisa. Ao meu filho Arthur Monteiro que amo muito e que torce pelo meu sucesso.

A minha orientadora doutora Arianne Cosme, a qual prezo muito e tenho uma grande estima por sua determinação e pela maneira de ser tão positiva, alguém que me deu a mão para que este sonho se tornasse possível. Ao professor João Caramelo e a professora Tereza Medina pelo empenho, carinho e dedicação com todos os alunos.

A Ronaldo Marcus e família, por ficar com meu filho durante todo este tempo em que estive distante. Aos meus irmãos Flávio Henrique e Gustavo Luís, pela força para a continuação deste trabalho. A Maria das Graças Silva, alguém que cuida da nossa família e da nossa casa no Brasil a mais de 20 anos e que ajudou a criar meu filho, uma pessoa gostosa e que tenho muito carinho. Ao meu sobrinho lindo que tanto adoro, Felipe Araújo e a minha cunhada Cristiane Araújo, pelo entusiasmo na elaboração deste trabalho. A toda minha família, tios, tias, primos, primas e etc... A minha madrinha, Angela Monteiro que considero uma segunda mãe e a admiro muito como pessoa humana e profissional.

A amiga Jannair Mezzari, por todos os momentos vividos durante a construção e elaboração da dissertação e no convívio aqui em Portugal, a amiga Leila Silva pelo seu carinho e ajuda nos momentos necessários, a amiga Ana Teresa, também pelo apoio.

As amigas Márcia Barbosa e Maria Zelia, pelos conselhos e atenção muitas vezes dedicada a minha pessoa.

A todas as amigas brasileiras que concluíram o mestrado e o doutorado na Universidade do Porto e retornaram ao Brasil, Claudia Silva, Maurilia, Márcia Betânia e aos colegas de sala da Universidade do Porto em Ciências da Educação.

Na certeza de que de que nada foi em vão e que tudo valeu a pena, o meu muito obrigada a todos(as)!

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

UNE – União Nacional dos Estudantes

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ONU – Organização das Nações Unidas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

CONFINTEA's – Conferências Internacionais de Educação de Adultos

ONG – Organização não Governamental

CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de domicílios

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

DIRECs – Diretora Regional de Educação

SEC - Secretária de educação e cultura

LISTA QUADROS

Quadro 1- Resumo das temáticas e países organizadores das CONFITEIAS

Quadro 2 – Documentos que foram analisados durante a pesquisa

Quadro 3 – Constituição de (1988)- Brasil.

Quadro 4 – LDB, LEI 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases- Brasil

Quadro 5 – Diretrizes Curriculares operacionais para a Educação de Jovens e adultos Brasil/ MEC/ CEB/3/(2010).

Quadro 6 – Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – (2012)- Brasil.

Quadro 7- Resolução CNE/CP Nº 1º/(2002) Brasil/ MEC.

Quadro 8 – Proposta Curricular para a Educação de Jovens e adultos (2002)- Brasil.

Quadro 9- Plano de ação. Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, UNESCO, (2006).

Quadro 10 – Declaração de Dakar, Senegal 26 e 28 de Abril.UNESCO, (2000).

Quadro 11 – 60 Anos de CONFITEIA- Brasília: UNESCO, MEC (2014).

Quadro 12 – Declaração de Hamburgo, Agenda para o Futuro Brasília Sesi – UNESCO (1997).

Quadro 13 – Relatório da UNESCO para a Comissão sobre a Educação para o século XXI.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - A educação de jovens e adultos no Brasil: Em busca da inclusão	16
1- Perspectiva histórica da EJA.....	17
1.1 - Educação de jovens e adultos- um campo e uma problemática.....	21
1.2 - A educação de jovens e adultos e os contextos de exclusão.....	24
CAPÍTULO II- A EJA e os marcos legais no Brasil: Da exclusão ao direito legal	28
2 – O insucesso o abandono escolar e o analfabetismo no Brasil	29
2.1 – Os marcos legais no Brasil e o direito a EJA	33
2.2 – A atualidade da EJA	35
CAPÍTULO III – A formação do professor de educação de jovens e adultos no Brasil: desafios e perspectivas	37
3 – A formação do professor para atuar em EJA.....	38
3.1 – Desafios e perspectivas da formação dos profissionais de EJA.....	41
CAPÍTULO IV- O caminho metodológico da pesquisa	46
4 – Enquadramento e opções metodológicas de investigação.....	47
4.1 - O objeto de estudo, tema e justificação	49
4.2 - As questões da investigação.....	50
4.3 - O paradigma da investigação: A investigação qualitativa	50
4.4 - O estudo de caso (exploratório)	52
4.5 - O método e os instrumentos da recolha de dados.....	54
4.6 - A análise documental.....	57
4.7 - A revisão Bibliográfica	58
CAPÍTULO V- Apresentação, análise e interpretação dos resultados da pesquisa	60
5-A Análise, a apresentação e a discursão dos dados sobre a EJA.....	61
5.1-A análise de conteúdo como técnica de tratamento da informação.....	62
5.2- Apresentação dos resultados	65
5.3-Discussão dos resultados analisados.....	94

CAPÍTULO VI – Considerações finais: Em jeito de conclusão.....	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	107

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo das temáticas e países organizadores das CONFEITEIAS.....	40
Quadro 2 – Documentos que foram analisados durante a pesquisa.....	65
Quadro 3 – Constituição de 1988.....	66
Quadro 4 – LDB, LEI 9.394/1996, lei de Diretrizes e Bases- BRASIL.....	69
Quadro 5 – Diretrizes Curriculares operacionais para a educação de jovens e adultos Brasil/MEC/3/2010.....	72
Quadro 6 – Diretrizes Nacionais para a educação em direitos humanos – (2012) Brasil.....	73
Quadro 7 – Resolução CNE/CPnº 1 (2002) Brasil/MEC.....	75
Quadro 8 – Proposta curricular para a educação de Jovens e Adultos (2002) e adultos.....	77
Quadro 9- Plano de Ação. Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, UNESCO (2006).....	81
Quadro 10 – Declaração de Dakar, Senegal 26 e 28 de Abril UNESCO (2000).....	84
Quadro 11 – 60 Anos de CONFITEIA -Brasília: UNESCO – Brasília: UNESCO, MEC (2014).....	86
Quadro 12 – Declaração de Hamburgo, Agenda para o futuro, Brasília Sesi – UNESCO (1997).....	90
Quadro 13 – Relatório da UNESCO para a Comissão sobre a Educação para o século XXI.....	91

Introdução

“ Talvez uma das melhores maneiras de conceituar a educação seja dizer que ela não pode tudo, mas pode muita coisa. Ou seja o nosso problema, de educadores e de educadoras é nos perguntarmos se é possível viabilizar o que às vezes não parece possível, volto então a insistência desta frase: Mudar é difícil mas é possível” (Paulo Freire, 2001 a, p. 168.)

A realidade brasileira apresenta taxas de analfabetismo não coerentes com o seu desenvolvimento econômico, ou seja, é uma das maiores economias do mundo, no 7º lugar conforme dados do Banco Mundial de 2014, e ao mesmo tempo tem acumulado uma dívida social com milhares de brasileiros que não tiveram o direito à educação concretizada.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo entre brasileiros com 15 anos ou mais, em 2014, foi estimada em 8,3%, ou seja, em torno de 13,2 milhões de pessoas, em âmbito nacional que foram excluídas do direito aos conhecimentos dos códigos linguísticos, matemáticos, sociais e da natureza, comumente denominados – analfabetos. Ao se fazer uma análise comparativa entre as regiões, as disparidades representam um grande desafio para a eliminação do analfabetismo. A região Nordeste apresenta a maior taxa, com 16,6%, seguida do Norte (9,5%), Centro-Oeste (6,5%), Sudeste (4,8%) e Sul (4,6%). E as taxas entre as pessoas com idade elevada são as maiores desafiantes: as pessoas com 60 anos ou mais, a taxa foi de 23,1% em 2014, ante 24,3% em 2013. Os números também são mais altos no grupo entre 40 e 59 anos (9,2% em 2014 e 9,4% em 2013) (Brasil, IBGE, 2014).

Entendemos a educação de jovens e adultos na perspectiva da construção de sujeitos de direitos, cujo contributo seja a inclusão social e a formação de uma cultura de direitos humanos, sendo a educação um direito e uma das condições básicas para o acesso a outros direitos. Assim, essa relação requer pensar o cidadão em suas relações sociais e a sua participação da sociedade.

Nessa direção, a formação do professor deve responder aos desafios da educação contemporânea, atendendo aos jovens e adultos, valorizando a diversidade nos seus vários aspectos, e contribuindo para a promoção da igualdade de oportunidades e do

acesso ao direito à educação para todas as pessoas, conforme determina a Constituição Brasileira de 1988.

Torna-se necessário que, o professor dessa modalidade, compreenda a escola enquanto espaço de construção de projetos antagônicos e comprometa-se com a construção de uma sociedade, na qual a igualdade e a tolerância não estejam ao serviço da ordem, mas que, promovam efetivamente os mecanismos, geradores de desigualdades, no sentido do respeito e ao atendimento das especificidades dos alunos, pois enquanto, houver igualdade entre eles, não será possível passar da esfera da necessidade, para a concretização dos direitos.

É a partir dessas questões iniciais que localizamos o nosso objeto de estudo nesta dissertação: *A EJA no Brasil e os desafios para formação do professor, segundo apontam os documentos oficiais* e a pergunta que orienta esta pesquisa: *O que dizem os estudos e documentos oficiais, sobre as políticas de Educação de EJA no Brasil em relação à formação dos profissionais de educação, para atuar na EJA?*

Partindo dessas questões iniciais, o objetivo geral nesta pesquisa é: Analisar os modelos de formação de professores para responder as demandas da EJA e compreender como vêm sendo desenvolvida as políticas educativas para a oferta da modalidade de EJA.

Dessa forma pretendemos com esta investigação atingir os seguintes objetivos específicos:

Identificar os principais desafios e possibilidades que os estudos e os documentos oficiais apontam, mostrando como vem sendo desenvolvida a formação de jovens e adultos no Brasil;

Verificar possíveis alternativas para tratar os desafios da formação do professor de EJA.

Os trabalhos de investigação exigem sempre o suporte de um conjunto de referenciais teóricos e metodológicos, como o apoio para a compreensão de um fenómeno social, na busca do reconhecimento científico, referenciais que devem ser contextualizados e enquadrados dentro de um paradigma de investigação. De acordo com Amado (2014), nos paradigmas encontram-se uma fundamentação filosófica (concepções de realidade, educação, sujeito, sociedade, etc.) e uma fundamentação epistemológica (assente em conceitos de verdade e de ciência) que justificam as

escolhas das teorias, metodologias e das técnicas que serão empregadas em uma investigação.

Deste modo, foi dentro do paradigma fenomenológico-interpretativo que pretendemos orientar a presente investigação, objetivando uma maior compreensão do objeto de estudo através da ‘*interpretação*’ dos fenômenos sociais numa visão: ontológica “como resultados de um sistema complicado de interações dos sujeitos humanos entre si (em sociedade) e com o mundo natural”; antropológica que considera o ser humano “ao mesmo tempo um produto e um produtor de cultura”; epistemológica tendo em conta “os contextos em que os fenômenos se verificam e a complexidade de fatores que lhes dão origem” (*ibidem*: 42-43- grifo do autor).

A justificativa da escolha em estudar o tema sobre: *A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e os Desafios para a Formação dos Professores: Contributo para uma reflexão a partir dos documentos oficiais*, no curso de Mestrado em Ciência da Educação – domínio Educação, Comunidades e Mudança Social na Universidade do Porto, partiu das minhas inquietações profissionais, mas também epistemológicas, em aprofundar o conhecimento nessa área para melhor atuar como profissional da área, compreendendo que a pesquisa deve ter um retorno social, sobretudo nesta área que atende a população no Brasil que está à margem do direito à educação e ao conjunto dos outros direitos.

É importante clarificar ainda, que a escolha do tema, está relacionada com a minha vida profissional e a vivência de trabalho, que desenvolvi na Secretária de Educação do Estado de Pernambuco, onde trabalhei no Programa Projovem Urbano. Este programa é uma parceria entre o Governo Federal e o Governo do Estado de Pernambuco, com o objetivo de aumentar, a elevação de escolaridade e a inclusão social. É direcionado a jovens e adultos, dos 18 aos 29 anos, que não concluíram o ensino fundamental, em que, a maioria apresenta um nível socioeconómico baixo e histórico de evasão escolar. A partir desse programa o jovem tem a oportunidade de concluir os estudos, dentro de um período de 1 ano e 8 meses, num nível de ensino e qualificação profissional.

Foi nesse contexto que identificamos na atuação dos professores, uma certa fragilidade, relacionada com a formação para atuar nesta modalidade, uma vez que, o perfil desses jovens apresenta, características relacionadas ao ambiente de vulnerabilidade social, que de uma forma, ou de outra, interferem no processo educacional regular não tendo aqui a pretensão de esgotar o assunto em pauta, mas, sim,

contribuir para sistematizar algumas reflexões resultantes da construção desta dissertação que se propôs construir os aportes teórico-metodológicos de investigação, tomando como base paradigma sócio crítico com abordagem qualitativa, elegendo como método da investigação o estudo de caso exploratório, onde o procedimento metodológico se baseou na recolha de dados documentais, estudos e documentos legais do Brasil.

Tratando-se de uma pesquisa bibliográfica, com recurso à análise documental, baseámos o procedimento da análise da informação na análise de conteúdo, como o estabelecimento de categorias e sub-categorias que favoreceram o tratamento da informação recolhida e a possibilidade de interpretação e triangulação com referenciais teóricos antes sistematizados e que apresentamos na parte final desta dissertação.

Assim, por uma questão de melhor entendimento sobre os pontos a serem discutidos, organizamos esta dissertação da seguinte forma: A Introdução onde faremos uma breve exposição das ideias ficou dividida em seis capítulos. No primeiro capítulo buscamos abordar as perspectivas históricas em que faremos um breve relato da história da educação de jovens e adultos no Brasil, em seguida faremos uma análise e comentário, sobre a definição do campo e da problemática da educação de jovens e adultos segundo a visão de Canário (1999). Trataremos em seguida de questões relacionadas a educação de jovens e adultos e os contextos da exclusão. No segundo capítulo tratamos do abandono escolar e o analfabetismo no Brasil buscamos apresentar os marcos legais no Brasil e o direito a educação de jovens e adultos. Em seguida mostraremos um pouco da atualidade da educação de jovens e adultos. No terceiro capítulo enfatizamos a formação do professor para atuar na educação de jovens e adultos, abordaremos os desafios e as perspectivas da formação dos profissionais de educação de jovens e adultos. No quarto capítulo apresentaremos o trabalho empírico onde abordaremos os itens relacionados à metodologia da dissertação com o enquadramento e as opções metodológicas de investigação, o objeto de estudo, o tema e a justificativa do tema. No quinto capítulo abordaremos o paradigma da investigação: a investigação qualitativa, e o estudo de caso (exploratório) destacando o método e os instrumentos da recolha de dados, a análise documental e a revisão bibliográfica. Em seguida apresentaremos a análise dos dados e os resultados da pesquisa. No sexto capítulo, finalizamos com as considerações finais e as referências bibliográficas utilizadas na elaboração desta dissertação.

CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: EM BUSCA DA INCLUSÃO

*“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta
que me insere na busca, não aprendo nem ensino”
(Paulo Freire, 1996: 20).*

1-Perspectivas históricas da EJA

Neste item trataremos dos aportes teóricos que darão sustentação à dissertação, compreendendo que a educação não se dá de maneira isolada, mas antes se efetiva em processos de construções e reconstruções das práticas coletivas dos profissionais da educação. Utilizaremos como referências, os estudos realizados no Brasil, e que possam ajudar a explicitar a questão norteadora desta pesquisa, destacada anteriormente.

Ao revisarmos o percurso na história, podemos observar que a educação de adultos é uma prática tão longa quanto a história da raça humana, apesar de ter há pouco se tornado objeto de pesquisa científica. Segundo Fernandes (2006), embora a instituição escolar tenha tomado para si a responsabilidade do ensino de crianças, adolescentes e jovens, não significa que a aprendizagem tenha se reduzido às idades iniciais do indivíduo, uma vez que Platão, Aristóteles e Quintiliano difundiam seus ensinamentos também às pessoas adultas.

De acordo com o autor, em tempos remotos, na sociedade medieval, era possível identificar o registro de aprendizagem direcionado a pessoas adultas, pois, “dos três grandes modelos de ensino que funcionavam na Idade Média, durante anos, por canais incomunicados (gremial, o cavaleiresco e clerical) pelo menos dois abrangiam as pessoas de idades avançadas” (Fernandes, 2006, p.8).

Outro fato marcante na história da educação de adultos deu-se no início do século XIX com ideias do clérigo, escritor, político, e pedagogo Grundtvig (1783-1872) que o levaram a ser conhecido como o pai da educação de adultos no Ocidente. Este estudioso acreditava na necessidade de se promover uma educação de adultos baseada em princípios de liberdade e flexibilidade, na qual os jovens e adultos, fundamentalmente, por meio do ensino oral, viessem a conhecer a história do seu país e preparar-se para a vida social (Fernandes, 2006).

Até a segunda Guerra Mundial, a educação de adultos era assumida em grande parte por iniciativas originadas de associações, centros comunitários, igrejas, sindicatos, entre tantas outras instituições de cunho social, entretanto, podemos falar da educação de adultos como uma estratégia de desenvolvimento e de regulação social, extensível a todos e não apenas a determinadas categorias socioprofissionais ou socioculturais (Fernandes, 2006).

Ao final do século XIX e início do século XX, num contexto de emergente desenvolvimento urbano industrial e sob forte influência da cultura Europeia, são aprovados projetos de leis que enfatizam a obrigatoriedade da educação de adultos, com o objetivo de aumentar o contingente eleitoral, principalmente no primeiro período republicano e, conseqüentemente, atender aos interesses das elites. A escolarização passa a se tornar um critério de ascensão social, referendada pela Lei Saraiva de 1882, incorporada posteriormente à Constituição Federal de 1891, em que se inviabilizará o voto ao analfabeto, alistando somente os eleitores e candidatos que dominassem as técnicas de leitura e escrita.

Na história do Brasil, a partir da colonização portuguesa, podemos constatar a emergência das políticas de educação de jovens e adultos focadas aos processos de alfabetização, no entanto, é muito recente a conquista e definição desta modalidade enquanto política pública de acesso e continuidade à escolarização básica.

No Brasil-colônia, o ensino elementar era ministrado pelos jesuítas aos filhos dos caciques de diferentes tribos que habitavam o país, com o objetivo catequizá-los segundo os princípios da religião cristã. Esse ensino, de forma indireta, em um processo contínuo, procurava, de forma gradativa, promover a denominação deste povo e seu território. Assim, o ensino era ministrado de modo a desvincular o homem indígena de suas raízes culturais e facilitar a sua denominação através da domesticação, visando proteger os colonos dos ataques de outras tribos, que se recusavam a aceitar a invasão e imposição cultural Portuguesa (Paiva,1987).

No ano de 1759, por razões de interesses políticos expressos pela reforma Pombalina, os jesuítas foram expulsos para o Brasil e a educação de adultos entrou em declínio, passando a EJA a ser responsabilidade do governo imperial e como consequência, a organização, o emprego e a identidade da educação brasileira passaram a atender ao interesse das elites, sendo então, a educação, o privilégio das classes mais abastadas. As aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica), com ênfase na política pombalina, eram designadas, especificamente, aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos), excluindo-se assim as populações negras e indígenas.

Sobre as mudanças na educação, Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que esse quadro elitista da educação consolidou-se, pois embora a primeira constituição brasileira, datada de 1824, garantisse a instrução primária gratuita para todos os cidadãos, durante o período imperial as ações políticas necessárias para a efetivação do

dispositivo legal, não foram concretizadas, e por isso a parcela pobre da educação, que era composta por escravos, negros e índios, ficou excluída ao direito à educação.

Essa exclusão contínua no período do governo republicano, quando na constituição de 1891, os analfabetos continuavam excluídos do direito do voto, perpetuando a garantia do direito à educação e cidadania em torno das elites dominantes no País. O estado era responsável por promover a educação em nível de ensino secundário e superior, enquanto que a educação básica ficava sob a responsabilidade das províncias e municípios, repetindo o modelo educacional do governo imperial. Isso começou a mudar no início do século XIX, quando o cenário político brasileiro debateu sobre a exclusão das pessoas que não eram alfabetizadas para o exercício dos direitos civis e básicos. Surgiram os primeiros registros sobre o ensino noturno para adultos que, na época, era chamado de educação ou instrução popular. Até esse período, a preocupação com a educação de jovens e adultos praticamente não se distinguia como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais (Haddad e Di Pierro, 2000)

Entretanto, no início do século XX, a educação de adultos começa a ter destaque no cenário da educação, quando na década de 20, um movimento de educadores, com apoio da população, em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria do ensino, emergiu reivindicando a implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos. Esse movimento foi impulsionado pela preocupação com baixos índices de escolarização observados no país quando comparados com outros países da América Latina ou, mesmo do restante do mundo (Paiva, 1987).

Os movimentos sociais e políticos ocorridos nos anos 20, o impacto da urbanização e da industrialização e o embate de forças entre as diferentes concepções de mundo presentes no Brasil e as experiências advindas de outros países, fizeram da constituinte de 1933, um momento de discussão e mobilização, que resultou na constituição de 1934. Como fruto dessas reformas foi criado o Plano Nacional de Educação que previa o ensino primário integralmente obrigatório e gratuito estendido às pessoas adultas. Foi esse o primeiro plano na história da educação brasileira que previa um tratamento específico para a educação de jovens e adultos (Soares, 2005).

Destacamos a Unesco, no cenário internacional dos eventos que marcaram a educação de adultos, que depois dos efeitos devastadores da segunda guerra mundial denunciava ao mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel

que a educação deveria desempenhar, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como “atrasadas”.

O período que vai de 1958 até 1964, foi marcado por uma efervescência cultural política, com destaque para a economia brasileira, que vivia um momento de desenvolvimento industrial, substituindo o modelo de exportação agrária para o modelo de importações. As reformas pregadas pelo governo e a organização social em torno das lutas pelo direito a educação, tornaram-se a tônica para a movimentação da sociedade. A educação de adultos passa a ser abordada sob um novo paradigma pedagógico que, inspirado nas ideias de Paulo Freire, preconizava o diálogo como o princípio educativo e a assunção por parte dos educandos adultos, do seu papel de sujeitos de aprendizagem, da produção de cultura e da transformação de mundo (Di Pierro, Jóia e Ribeiro, 2011).

A década de 60 é marcada por uma grande mobilização social em torno da educação de adultos com a criação de vários programas voltados para combater o analfabetismo. Dentre estes movimentos destacamos: “Movimento de Educação de Base” (1961-CNBB), Movimento da Cultura Popular do Recife (1961), Centros Populares de Cultura (UNE). Campanha de Pé no Chão Também se Aprende (Prefeitura de Natal). Esses Programas através da influência da pedagogia freiriana, identificava o analfabetismo, não como a causa, da situação de pobreza, mas como o efeito, de uma sociedade injusta e não igualitária. Eram movimentos, que procuravam reconhecer e valorizar o saber e a cultura popular, considerando assim, a pessoa não alfabetizada uma produtora de conhecimento. Com a grande repercussão desses movimentos de alfabetização popular foi encerrada a Campanha Nacional de Educação de Adultos-CNEA, e no mesmo ano Paulo Freire foi indicado para elaborar o Plano Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação (Haddad e Di Pierro, 2000).

Sobre as novas perspectivas da educação de adultos, a partir das ideias de Freire (1987) considera ter sido este momento, na história da educação, um divisor de águas da alfabetização de adultos, pois pela primeira vez, o analfabeto passou a ser visto como o sujeito do processo de alfabetização. Freire (1975) defendia que os homens precisam se reconhecer como indivíduos formadores de cultura e possuidores de ação política na sociedade e, deste modo, a educação deveria ser vista como elemento de conhecimento e consciencialização para uma possível ação política “transformadora” no meio social. O método da alfabetização, proposto por Freire, deveria partir das palavras e temas

formadores, tornando-se importante que o educador considerasse a identidade cultural dos alunos em processo ensino/aprendizagem da leitura e escrita.

1.1 – Educação de adultos – um campo e uma problemática.

Neste item iremos abordar um pouco do processo histórico da educação de adultos referenciando principalmente nos estudos de Rui Canário (1999, p.11) e de outros autores como veremos adiante. Esse o autor enfatiza a educação de adultos como um fenómeno recente mas não uma novidade. Concebendo a educação como um processo largo e uniforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo, torna-se evidente que sempre existiu educação de adultos. A instrução deve se fazer presente em todas as idades e não existe ninguém que esteja isento de aprender.

Com a revolução industrial e o desenvolvimento dos movimentos sociais de massas a partir do século XIX as escolas e os sistemas nacionais de ensino sentiram a necessidade de aprofundar a modalidade de adultos. Em Elseneur (1949) na Dinamarca realizou-se a primeira série de conferências internacionais de educação de adultos com a participação principal da Unesco. Foi a partir da conferência da UNESCO que a educação de adultos teve uma expansão planetária. No período pós-guerra houve a consciencialização, de se implantar uma educação cívica.

Segundo Bhola (1989, p.14) alguns aspectos eram essências para desenvolver no individuo uma educação cívica, “o papel de encorajar a tolerância entre as nações, promover a democracia dos países, criar uma cultura comum englobando a elite de massas, trazer esperança aos jovens, dar às populações um sentimento que pertença a uma comunidade.” Não apenas nacional, mas mundial.

A expansão acelerada da educação de adultos no período pós-guerra deu origem à difusão de práticas educativas dirigidas a adultos, sendo acompanhados por um processo de diferenciação interna, partindo da complexidade do próprio campo da educação de adultos, cuja marca mais relevante passa a ser a heterogeneidade.

O primeiro campo na educação de jovens e adultos corresponde a uma oferta educativa que é diferenciada pela história de cada indivíduo e por fatores sociais. O segundo campo da educação de jovens e adultos é marcado pelos processos de formação profissional contínua o que é um requisito prévio para qualquer início de profissão na educação de adultos.

O terceiro campo é marcado pela relação da educação e o desenvolvimento desta. É uma articulação entre a educação de adultos e o desenvolvimento a uma escola local, com uma forte participação dos interessados. E o quarto campo mais recente corresponde às atividades de animação sócio cultural.

Na tentativa de construir novas práticas metodológicas para a formação de adultos, decorrentes de novas realidades e do mundo do trabalho, a realidade social com a qual se articula o campo para formação de adultos é, no mundo atual, marcada por um acentuado fenómeno de mobilidade social, que de certa forma, conduz a uma alteração, esta foi feita de forma significativa, e diz respeito às relações entre a formação e o trabalho.

O desenvolvimento da educação de adultos, na segunda metade deste século, deve a sua "visibilidade" social e política, a uma ampla medida de ofertas educativas, que eram destinadas aos adultos, com baixo poder económico, pouco (ou nada) escolarizados. Estas ofertas educativas que tinham como cariz as iniciativas estatais, foram, sobretudo, centradas na promoção da alfabetização.

Durante muito tempo, e de acordo com Canário (1999, p.49) a educação de adultos e a alfabetização, eram entendidas como sinónimo. A educação de adultos e a alfabetização não se sobrepõem, como progressos realizados, no domínio da erradicação do analfabetismo e a progressiva generalização da escolaridade, estes mecanismos de princípios educacionais, tendem, de certa forma, a alargar, a aprofundar e a diversificar, o campo da intervenção, da educação de adultos, sem perder de vista a importância qualitativa estratégica das atividades de alfabetização e formação de adultos. Convém ter a noção, porém, de que essa importância, era relativizada no quadro, das estratégias, das atividades de educação, ao longo da vida, dirigidas aos adultos, que atingiram nomeadamente níveis de escolarização mais elevados.

Em relação à educação de adultos e formação de professores, constatamos, que estamos evoluindo, de uma forma lenta e que muitas destas formações destinadas aos educadores são caracterizadas pelo modelo da extensão da forma escolar, e no âmbito, destas práticas educacionais, estas não são inovadoras.

Para Canário (1999, p. 100) o funcionamento da organização escolar é marcada por uma competição estandarizada dos tempos e dos espaços, das formas do agrupamento dos alunos, dos saberes (lógica disciplinar). Esta ordem temporal e

espacial, bem como a natureza da divisão do trabalho entre os professores, estão a serviço de uma concepção cumulativa do conhecimento, em que o currículo escolar corresponde ao menu de informações, transmitidas aos alunos em doses sequenciadas. Alimentando-se em permanência de informações estruturadas recebidas do exterior, o sistema escolar funciona tendo como base a repetição dessas informações: repetição pelo professor (a redundância é um requisito didático) repetição do aluno, como meio de aprender e como meio de provar que aprendeu (processos de avaliação).

Nóvoa (1988, p.109) afirma que existe uma dicotomia entre os tempos e os espaços de aprender e os tempos e os espaços da ação, que aparece, paradoxalmente, como a principal dificuldade, em transferir as aprendizagens escolares, para situações "reais". Os critérios da eficácia escolar, constituem-se nos principais obstáculos à sua pertinência social. É nesta perspectiva que a preocupação e o tema recorrente da "ligação da escola à vida" possa continuar a alimentar as reflexões, escritos e até "ações de formação".

Encarar as experiências, como um ponto de partida, é fundamental, para organizar e deliberar processos de formação, isto implica um olhar retrospectivo e crítico sobre o percurso anteriormente realizado, que torna possível, identificar como formadoras, as situações, os contextos e vivências, distintas, de situações formalizadas de formação, onde é necessário identificar as capacidades e saberes adquiridos, na ação e nos processos de formação. A prática e o reconhecimento adquiridos tem fundamento, não apenas, pela cumulatividade das experiências vividas, mas para promover no sujeito a capacidade de elaborar e reelaborar diversas situações apreendidas.

Por isso foi observado que quanto aos processos de formação dos profissionais de EJA, segundo Canário (1999, p.114), que os efeitos da formação são em regras gerais incertas, e frequentemente os mais importantes não são os conteúdos programados, que por vezes dão certo, mas são aqueles que também são observados a partir das vivências de cada um dos adultos. A outra maior dificuldade que foi observada foram as reais necessidades para se fazer a formação, e o que deveria ser trabalhado era a organização das dificuldades desses sujeitos para suprir as lacunas individuais existentes. A análise de necessidades, alimentada, como é mais frequente, por inquéritos individuais, baseia-se por um lado numa perspectiva atomística que "vê" os indivíduos, mas que, por outro lado, ignora os atores e sua inserção social concretas de trabalho e de vida social.

Numa perspectiva de educação permanente, os processos de aprendizagem, aparecem, sobretudo, como uma estruturação articulada, de diferentes momentos e experiências do sujeito, que permitem formalizar os saberes implícitos e não sistematizados. É esta valorização da experiência, que conduz, também a valorizar a heterogeneidade e a adequação contextualizadas dos processos e ofertas formativas. É necessário, portanto, que estas experiências sejam partilhadas, ajudando a conduzir o sujeito ao verdadeiro sentido do que é a formação na educação de adultos.

1.2- A educação de jovens e adultos e os contextos de exclusão

Os jovens e adultos no Brasil durante muito tempo foram uma parcela da sociedade que não teve o reconhecimento da importância do seu papel na sociedade, no sentido da sua inclusão social, com destaque para educação. Isso é evidenciado quando até recentemente o Ensino Médio, que está inserido na Educação Básica não era obrigatório para todos os jovens e adultos nessa faixa de escolaridade. Assim, muitos desses alunos da modalidade de EJA, concluíam o Ensino Fundamental mas não tinham garantida a continuidade dos seus estudos.

A obrigatoriedade de estudar até a 9ª série passa a ser exigida através da Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.346 de 20 de Dezembro de 1996, instituindo a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezassete) anos de idade. A Educação Básica passa, então, a englobar a Pré-Escola, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Garante, ainda, o “acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria”. O que merece destaque nessa Lei é a explicitação de que o acesso à Educação Básica é obrigatório e um direito público subjetivo, podendo ser exigido a sua aplicabilidade por qualquer cidadão de forma individual ou coletiva (Brasil, 2013 e 1996).

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD de 2009 que investiga anualmente, de forma permanente, características gerais da população, de educação, trabalho, rendimento e habitação e outras, a população de jovens no Brasil atinge a marca de 39.507.663 pessoas na faixa etária de 18 a 29 anos, das quais 9.294.905 (23,5%) não possuem instrução ou Ensino Fundamental completo. Os negros nessa condição somam 6.347.095 (69,4%) e a população no campo chega a 2.777.983. O censo do IBGE de 2010 apresenta pouca variação desses dados e aponta uma população total de 40.982.599, na faixa etária de 18 a 29 anos.

Os estudos mostram que a Educação de Jovens e Adultos é de grande importância para a sua condição de sujeito social e de acordo com Vygotsky (1998) o desenvolvimento do indivíduo é resultado de um processo sócio-histórico. Sua teoria também é conhecida como sócio-interacionista, enfatizando o papel da aprendizagem, na qual o aluno aprende junto ao seu grupo social, ao passo que constrói os elementos integrantes do seu meio, tais como: valores, linguagem e até o próprio conhecimento.

A Educação de Jovens e Adultos surge como uma modalidade educacional que luta pelo direito de ter uma educação de qualidade, prevista pela Constituição Federal de 1988, mas é também definida como uma conquista histórica obtida pelos movimentos sociais, ou ainda, como uma meta global projetada pela ONU a fim de que as disparidades sociais observadas no mundo sejam minoradas.

Enquanto sujeito de direito, na história da educação, os jovens e adultos viram alguns dos seus direitos negados e a EJA surge como uma modalidade diante de antigos e novos desafios, postos de forma, a repensar a educação no Brasil. Esta preocupação existe desde o século XX, mas ainda, encontramos índices muito altos, de uma grande parte, da população brasileira, que não tem acesso ao mundo letrado, e que de certa forma se encontram em situação de exclusão dentro da sociedade.

A evasão social passa também pelos contextos de exclusão, na Educação de Jovens e Adultos, e o estudante, por sua vez, deve sentir-se parte atuante do processo educativo para que se sinta incluindo e tenha vontade de aprender. Consequentemente a adoção de metodologias, objetivos e conteúdos programáticos que não considerem as suas necessidades, e desconsiderem suas qualidades, sonhos, ideais, e perspectivas, tem levado este público, muitas vezes, ao insucesso escolar e, por isso, à evasão escolar.

Peregrino (2005) parte do princípio, de que a escola, reproduz e reforça as relações existentes e que por sua vez, produzem uma sociedade, como um todo. Por outro lado, considera, que a pobreza também aparece como um dos grandes obstáculos para a existência de uma educação inclusiva.

Para Freitas (2013, p.37) ao tratar das vulnerabilidades sociais, afirma que as mesmas tem a presença constante nas narrativas sobre o cotidiano, em territórios de acentuada pobreza. Por isso, as pessoas de baixo poder econômico têm sido, consideradas vulneráveis nas variadas situações. Como a natureza da exclusão varia com as peculiaridades dos ambientes sociais é oportuno citar o entendimento de Dubet

(2003, p.30) acerca do lugar da escola: *“É importante saber o que se refere à sociedade e o que se refere à escola. Ou seja, qual é o lugar da escola numa estrutura social que desenvolve processos de exclusão”*.

Quanto à perspectiva da escola centrada no aluno ou na aprendizagem dos educandos, Nóvoa (2006, p.6) afirma que: “é preciso insistir na idéia de centrar o foco na aprendizagem e que essa aprendizagem implica em alunos e conhecimentos. Ela não se faz com pessoas e uma referência às suas subjetividades, sem referências aos seus contextos sociais. Suas sociabilidades”. Da mesma forma ressalta o autor que a aprendizagem: “também não se faz sem conhecimentos e sem aprendizagens desses conhecimentos, sem o domínio das ferramentas do saber que são essenciais para as sociedades do século XXI, que todos querem ver definidas como sociedades do conhecimento.

Para Candau (1996), o foco do processo da didática, deve ser uma articulação com as dimensões humanas, técnicas e políticas da prática pedagógica. Romper com uma concepção instrumentalista da didática, nesse contexto, implica compreendê-la e inseri-la numa ação educativa, comprometida, com a construção de uma sociedade democrática, preocupada com os aspectos em relação às histórias de vida, à diversidade étnico-racial, cultural e social.

Gomes (2005) ao falar sobre as relações étnico/raciais e a EJA, esta, denuncia que não atingirá todos os jovens e adultos de maneira igualitária e democrática, se não se der prioridade ao desenvolvimento de políticas públicas da EJA, apenas com o realce socioeconómico. É necessário dar relevâncias às questões étnico-raciais, de género, de geracionais, sexuais, entre outras, para superar uma leitura determinista das relações de classe, em detrimento das relações de raça, de género e cultura.

No Brasil a luta pela erradicação do analfabetismo é grande e os alunos de EJA, que procuram as salas de aula, com grande ansiedade, procuram ter uma educação, onde se possam sentir incluídos, uma vez que, por vários motivos, foram obrigados a deixar a escola. O retorno desses alunos á sala de aula é uma forma de incluir novamente esse público, nas relações sociais estabelecidas pela sociedade.

É necessário e importante refletir-se sobre a realidade da EJA, tendo-se em consideração, a realidade dos jovens e adultos, na maioria, afrodescendentes, que vivem em processos de exclusão social e racial e referir o papel da escola, que ao desenvolver

projetos e políticas de inclusão, ajuda assim, a contribuir para o desenvolvimento e promover as mudanças identitárias, na forma, como os jovens e adultos se vêem, se relacionam e se posicionam no mundo.

Nesta direção, é o trabalho que os professores de EJA desenvolvem, no contexto da sala de aula que pode ser de fundamental importância, para que, esses alunos se sintam incluídos novamente na vida escolar e passem a ver a escola, como um processo contínuo de construção social e como oportunidade de reconstrução dos contextos de exclusão social onde alguns desses jovens e adultos se encontram inseridos.

Como bem disse Freire (1996) o reconhecimento de que nos fazemos e nos refazemos educadores em todo o decorrer de nossa existência e nos diferentes espaços/tempos da experiência, revela nossa inclusão humana, assim como reveste esses espaços de formação de legitimidade, porque materializam o direito de aprender por toda a vida, essência e verdadeiro sentido da EJA.

É nesse contexto que temos a intenção de verificar como a legislação brasileira no campo da EJA, trata a formação dos professores e que possíveis questões são apontadas para o exercício da ação pedagógica.

CAPÍTULO II- A EJA E OS MARCOS LEGAIS NO BRASIL: DA EXCLUSÃO AO DIREITO LEGAL

“Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, ediatizados pelo mundo” (Paulo Freire, 1987, p.13.)

2- O insucesso, o abandono escolar e o analfabetismo

O fenómeno do insucesso escolar tem sido uma preocupação, ao longo das últimas décadas, para os professores, os pais, os governantes e estudiosos da área, quer da educação, ou da psicologia, ou da sociologia, já que esta é uma problemática como diz Sil (2004, p.15) é “complexa e uniforme”.

Com a democratização do ensino, que foi, e é uma grande conquista das sociedades democráticas, na medida, em que poderia possibilitar a todos, o acesso ao conhecimento, à cultura e à igualdade de oportunidades, as escolas, até então , mais selectivas, passam a acolher todas as crianças e jovens. No entanto, no dizer de Esteban (2009, p.124).

“Os melhores esforços parecem ser em vão, os resultados da avaliação, colocam diante dos nossos olhos, os estudantes, que não aprendem e professores(as) que não ensinam”. Segundo a autora, há um constante fracasso nas aprendizagens dos alunos, oriundos de “grupos subalternizados” que no dizer de Benavente (1990, p.118) é um problema “constante”, “precoce, socialmente selectivo e cumulativo”. na escola de “massas” porque diz respeito, a um grande número de alunos, em cujo percurso se podem encontrar as verdadeiras causas, podendo as mesmas, serem de várias ordens, entre elas a concepção da educação, baseada num pressuposto, de que todos os cidadãos de um país são iguais, esquecendo a sua heterogeneidade e diferenças culturais.

Para Iturra (1990) uma criança quando chega a escola, é já portadora de experiências vividas, aprendidas e herdadas no seu meio ambiente e a escola, porque ligada a uma forma de saber provado, é uma instituição cujo o objectivo é explicar o funcionamento de ideias e matérias.

Os fatores, que contribuem para o insucesso, são o abandono escolar e o analfabetismo, mas estes não acontecem de forma única e isolada, toda essa problemática está relacionada com os fatores sociais, culturais e económicos.

Benavente (1990, p.109) aponta como causas para o insucesso escolar, ou obstáculos ao sucesso de certos alunos ”o funcionamento e práticas das escolas muito dependentes da decisão dos órgãos centrais de administração e consequentemente, afastadas do meio, em que estão inseridas, atitudes e critérios usados pelos docentes e as relações escola-família e comunidade dominantes. Esta autora dá como exemplo, a contradição existente, entre as condições, matérias e necessidades pedagógicas, de uma

escola, que torna *“a ligação entre a escola e o meio de vida dos alunos ainda mais difícil”* e *“não facilita a implicação” dos docentes “nas mudanças das suas práticas”*

Os estudos sobre as causas do insucesso escolar são relativamente recentes; a partir dos anos 60 começaram as primeiras manifestações para se exigir das escolas, que encontrassem formas de garantir o sucesso escolar, de todos os alunos. A “preguiça”, por parte de alguns alunos, a falta de capacidade e o interesse, deixaram de ser aceites, como explicação, para o abandono de milhares e milhares de crianças, jovens e adultos no sistema educativo, todos os anos.

Barros (1988) entende, que o fenómeno do insucesso é reversível e, na mesma perspectiva, Costa (1991, p.367) não hesita em afirmar que “o ser humano não é uma entidade estática, mas detém capacidades, para mudar e se desenvolver ao longo da vida”.

É de salientar, que desde o alargamento da escola a todos, e em especial nas últimas décadas, o insucesso e o abandono escolar será preocupação do Estado, o qual, pretende criar medidas, para combater eventuais questões. O insucesso, por norma, está relacionado com as classes menos favorecidas. Segundo Benavente (1989) o insucesso escolar atravessa várias fases. Até o final dos anos 60, o insucesso era visto, como dependente de dotes naturais dos alunos, isto é, da sua inteligência ou não. Da mesma forma, até aos finais dos anos 60 desenvolveu-se a "teoria do handicap sócio-cultural", ou seja, o sucesso\ insucesso poderia ser explicado através da pertença social e da respectiva cultura (supostamente deficitária) que os alunos de categorias subordinadas detêm.

O Brasil tem hoje cerca de 16 milhões de analfabetos. Segundo a pesquisa realizada em 2010 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC, 2010), metade deste número está concentrada em menos de 10% dos municípios do país. Mesmo não sendo inéditos, os dados do "Mapa do Analfabetismo" são "alarmantes". Em nosso país existem aproximadamente 16 milhões de pessoas incapazes de ler e escrever pelo menos um bilhete simples. Considerando-se o conceito de "analfabeto funcional", que inclui as pessoas com menos de quatro séries de estudo concluídas, o número salta para 33 milhões.

De acordo com o mesmo órgão, a concentração de analfabetos em grandes cidades poderia ser uma vantagem para o trabalho das equipes de alfabetizadores, devido às

facilidades de transporte e infra-estrutura que não existem na zona rural, por exemplo. Mas existem controvérsias sobre esta tese. Se por um lado São Paulo tem as facilidades que tem, por outro falta tempo e disposição para educar, pois nas grandes cidades "ninguém tem tempo para nada".

O analfabetismo, no Brasil, é marcado pela desigualdade regional. O norte e nordeste brasileiro contêm a maior taxa de analfabetismo, abarcando aproximadamente 50% do total de analfabetos do país. O município de Jordão, no Acre, lidera a taxa de iletrados: 60,7% de seus 4,45 mil habitantes não sabem ler ou escrever. Em Guaribas, no Piauí, a cidade-piloto do programa Fome Zero, a população tem a menor média de anos escolares cursados do país: um ano e um mês.

Na ponta oposta, a cidade de São João do Oeste, em Santa Catarina, tem a menor taxa de analfabetismo, com apenas 0,9% dos 5,78 mil habitantes iletrados. Niterói, no Rio de Janeiro, aparece com a maior média de anos de estudo, 9,5, superando o mínimo de oito anos do ensino fundamental. Das 5.507 cidades brasileiras, apenas em 19 o total da população frequentou a escola por pelo menos de oito anos. O estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) indica que aproximadamente oito milhões de analfabetos do país concentram-se em 586 cidades brasileiras, com as maiores taxas aparecendo nas capitais. Só na cidade de São Paulo, campeã em números absolutos, são mais de 383 mil pessoas. No Rio de Janeiro, são quase 200 mil.

A “culpa” do insucesso escolar e do abandono passou a ser assumida também como um fracasso da escola. O desafio em pensar num ensino de qualidade onde fosse possível uma reformulação nos currículos e nas práticas educativas vem sendo um dos assuntos mais discutidos até os dias atuais, para tentar entender e promover ações que contribuam para a não exclusão desses alunos.

A escola secundária estava menos preparada para as mudanças. Durante muitos anos, assumiu como vocação hierarquizar os alunos de acordo com o seu rendimento escolar. De certa forma, selecionava os mais aptos e excluía os que não fossem capazes de acompanhar suas exigências da qual a própria escola impunha. Portanto, a nova missão agora seria de equalizar todos no sucesso educativo, garantindo 0% de evasão e abandono escolar.

Com relação à família, Araújo (1987, p.80), na sequência de Bordieu (1998, pp. 41-42) defende que se herda um "capital cultural", ou seja, *"um sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural da instituição escolar."* tal como se herda um capital econômico, isto é, os filhos recebem os hábitos culturais, dos pais favorecendo, ainda que não determinado, que sigam os seus passos. Esta herança que necessita ser ativada em condições favoráveis para ser atuante segundo classes sociais, é responsável pela diferença das crianças na escola e consequentemente, tende a facilitar ou tornar mais provável seu êxito ou fracasso (Bordieu, 1988, p.42).

Por exemplo, filhos de pessoas de baixos níveis de estudos como operários, agricultores e outros, terão maior dificuldade em obter sucesso nos estudos, porque a escola tende a valorizar e a rentabilizar qualidades, capacidades e saberes, que essas famílias e esses jovens têm mais dificuldade em construir e mobilizar. Da mesma forma, os filhos de pais com escolaridade alta, tendem a obter com relativa facilidade, o sucesso escolar dos pais. Felizmente, que nos últimos anos, estas situações vão-se alterando lentamente, visto que os filhos de classes mais baixas, cujo nível de estudos é igual, ou inferior à 4ª classe, frequentam o ensino superior e concluem uma licenciatura. Isto vem a contrariar, o mito, de que os filhos, seriam o reflexo dos seus pais, em relação ao percurso escolar.

De certa forma, o pouco envolvimento da família na escola afeta o aluno, no seu percurso escolar. O jovem precisa de ser motivado pela família, a ir para a escola e a estar na escola. Não é só a questão econômica, que leva o jovem ao insucesso e ao abandono escolar, os problemas familiares também causam falta de estímulo. É importante, que os jovens sejam motivados na vida familiar, na busca de novos caminhos e aprendizagens. Na maior parte das vezes, estes, frequentam a escola. porque o sistema, assim os obriga, uma vez que os pais não têm possibilidades, ou expectativas para encaminharem seus filhos para um futuro mais promissor, que passa, pela educação. Mas sabemos que nem sempre isso acontece, e esta é hoje uma das principais razões do sistema educativo.

Cabe identificar, as causas do insucesso e do abandono escolar, tendo em consideração, que cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem e que o analfabetismo é também mais um motivo, que contribui para isto. Por isso, o abandono escolar, o insucesso e o analfabetismo devem ser vistos como elementos fundamentais, para que a

educação seja pensada no seu sentido, mais amplo, em que o direito a ter direitos no âmbito educacional, seja uma forma de favorecer a esses alunos, e uma educação de qualidade, e não que estes fiquem à margem desses direitos.

2.1- Os marcos legais no Brasil e direito à EJA

Com a implantação do regime militar no Brasil, no período de 1964 a 1985, pouco se alfabetizou e a educação de adultos foi levada a uma estagnação política e pedagógica vazia e superficial, no sentido de uma perspectiva crítica.

Tais mudanças, foram feitas, ao longo dos últimos anos, o sistema educacional brasileiro está inserido, em orientações políticas e legais que refletem o compromisso com uma política de inclusão e de abrangência social.

De acordo com o Parecer CNE/CBE nº11/2000 (Brasil, 2000), a EJA “*representa uma dívida social não reparada, para com, os que não tiveram acesso, nem domínio da escrita e leitura, como bens sociais, na escola ou fora dela*” e, ainda, que “*ser privado deste acesso, é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea*”. Em virtude destas condições, o documento enfatiza as funções da EJA, definindo-as como reparadora (acesso aos bens culturais, aos quais, os sujeitos deveriam ter tido, na idade própria, por meio de um ensino de qualidade), equalizadora (pretensão de atingir toda a classe trabalhadora que não teve acesso à educação na idade apropriada, permitindo desenvolver suas habilidades e ampliar suas participações no mercado de trabalho) e qualificadora (ou permanente, cujo objetivo é garantir a educação continuada para a formação de uma sociedade educada para o progresso).

Nesse processo é importante, destacar que, um dos objetivos do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) é a integração de ações do poder público, que conduzam à erradicação do analfabetismo, conforme determina, a Constituição Federal (art. 214, I). Trata-se de uma tarefa, que exige, uma ampla mobilização de recursos humanos e financeiros, por parte dos governos e da sociedade. Os déficits do atendimento no ensino fundamental resultaram, ao longo dos anos, num grande número de jovens e adultos, que não tiveram acesso, ou não lograram terminar o ensino fundamental obrigatório. Embora tenha havido progresso, em relação, a essa questão, o número de analfabetos é ainda expressivo, como vimos anteriormente.

Entretanto, com o surgimento da democracia no Brasil, na década de 80, definiu-se uma nova concepção de Educação de Jovens e Adultos, a partir da Constituição Federal de 1988, que nos trouxe importantes avanços, no campo do EJA. No artigo 208, a Educação passa a ser um direito de todos, independentemente da idade, e nas disposições transitórias, onde são definidas metas e recursos orçamentários, para a erradicação do analfabetismo. Assim, o artigo 208 é claro ao explicitar: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive a sua oferta gratuita, para todos os que a ele não tiveram acesso, na idade própria” (Brasil, Constituição Federal, 1988).

Apesar do artigo que definiu, na Constituição a educação como “direito de todos”, chegamos à década de 90, com políticas públicas, educacionais pouco favoráveis a este setor, porque os programas que foram oferecidos, após 1988 estiveram longe de atender toda a população. Somente alguns estados, que sempre tiveram grupos, com uma história política, voltada para a organização popular, se preocupavam, em negociar os convênios, que possibilitassem, melhores perspectivas de educação e participação popular.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN nº 9394/96, promulgou-se a primeira referência sobre a EJA no Título III, artigos 4º e 5º, trazendo um significativo ganho à Educação de Adultos, institucionalizando esta, como modalidade de ensino.

A partir da publicação da Declaração de Salamanca em (1994), foi desencadeado um processo mundial de mudanças, em políticas públicas, destinadas a garantir o direito à educação, de grupos sociais, em situação de desvantagem e risco contínuo, de exclusão. na íntegra do documento, convoca os governos de todos os países-membro, das Nações Unidas a contemplarem, em suas agendas, entre outros grupos, os afrodescendentes, os ciganos, os vários grupos étnicos, as pessoas com deficiência, aqueles que vivem em áreas rurais e zonas remotas, etc. A partir daí, todos os países, no mundo, iniciaram, algum tipo de ação, para tornarem os seus sistemas educacionais, mais igualitários (UNESCO, 1999; UNESCO, 2001).

De acordo com a Declaração de Hamburgo, 1997, para que haja o exercício pleno da cidadania, o diálogo deve fazer parte do processo educativo, social, económico e científico. Compreendemos que a educação inclusiva e EJA, ambas estão associadas, em uma proposta, que favoreça este diálogo e o engresso dos alunos, que por diversos

motivos abandonaram os seus estudos, pois educar os adultos é antes de mais, envolvê-los num projeto educacional.

A educação de jovens e adultos deve ser considerada como garantia do direito ao acesso à educação, para pessoas que se encontram fora da idade e série e da escolarização obrigatória.

2.2- A atualidade da EJA

Os dados apresentados, sob o ponto de vista cronológico, das pesquisas relativas à EJA, mostram que essa, é uma temática relevante, na educação, no século XXI e no que se refere ao debate, em relação ao direito à educação. No entanto, atravessamos um século, com mudanças significativas na legislação, que envolve a educação, mas a temática, que envolve a formação do professor em EJA, permanece carente de investigação. Segundo Arroyo (2006) o perfil do professor da EJA está em construção e deste modo, também sua identidade profissional.

A capacidade de desejar, reinventar, desvelar é o que diz Charlot (2005) quando sinaliza para a importância da interpretação do mundo quando se trata da formação docente. Segundo este autor “ Realizar pesquisas sobre a relação com o saber é buscar compreender como o sujeito aprende o mundo, e como se constrói e transforma a si próprio um sujeito indissociavelmente humano, social e singular” (Charlot, 2005: 41).

A medida em que o trabalho na educação é compreendido pelos docentes, nasce a real possibilidade, não só da autonomia, mas também da autonomia construída, de uma maior intervenção dos professores em sua própria experiência formativa sobre o currículo e formação, isso é, como se constitui uma epistemologia própria, bem como professores- alunos reconstróem, reinventam e repotilizam (Macedo, 2007 : 111).

No Brasil hoje a EJA é, reconhecidamente, o direito público subjetivo de todos os jovens a partir dos 15 anos, adultos e idosos . *É neste sentido que a lei nº 9394/96, em seu Art.5º, “determina o recenseamento da população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso (art.5º, § 1º, I) e fazer-lhes a chamada pública (art.5º, § 1º, II) como responsabilidade dos Estados e Municípios, com a assistência da união”.* E o Art. 60 (emendado) da Constituição, em seu § 6º, “define que um quantitativo do equivalente a trinta por cento dos recursos do art.212 da Constituição Federal deverão ser destinados à erradicação do analfabetismo em e à manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental”.

Conforme Bezerra (2004), a EJA esta direcionada aos jovens e adultos, maduros, experientes, trabalhadores, ou pretendentes à (re)inserção no mercado de trabalho, que querem retomar a alfabetização. Muito além das exigências e do domínio de habilidades da leitura e da escrita, esse processo contínuo, de aprendizagem no mundo contemporâneo, estão as novas demandas de aprendizagem, para o pleno exercício da cidadania. Portanto, a alfabetização não pode ser reduzida, nem entendida como aspecto de aquisição pura e simples do código alfabético e numérico, sob o aspecto do letramento, em detrimento da categoria e da cidadania a EJA em seu estabelecimento, deve servir de base para uma educação continuada.

O processo de educação, no indivíduo, tem três dimensões: a individual, a profissional e a social. A primeira considera a pessoa, como um ser incompleto, que tem a capacidade de procurar o seu potencial pleno e se desenvolver, aprendendo, sobre si mesmo e sobre o mundo. Na profissional, está incluída a necessidade de todas as pessoas se atualizarem em sua profissão,. No social (sendo este, a capacidade de viver em grupo), um cidadão, para ser ativo e participativo, necessita ter acesso a informações e saber avaliar criticamente o que acontece (Ireland, 2009, p. 36).

Hoje a alfabetização não visa somente à capacitação do aluno, para o mercado de trabalho, mas é necessário que a escola desenvolva, nos alunos, as capacidades em função de novos saberes, que se produzem o que ajuda, a criar um novo tipo de profissional, onde o educando, possa obter, uma formação indispensável, para o exercício da cidadania e que venha a ter as condições de ser inserido, na complexidade do mundo do trabalho que vem requerendo, novos elementos de formação para o educando e para o profissional que atua na EJA.

CAPÍTULO III- A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

“O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem” (Paulo Freire, 1996, p. 50 – 51).

3- A Formação do Professor, para atuar no Ensino de Jovens e Adultos

Inicialmente é preciso situar que a EJA sempre foi destinada aos excluídos da sociedade, ou seja, à classe trabalhadora, e a sua constituição no Brasil, ocorreu de forma paralela ao sistema regular de ensino (Ventura, 2008).

Desse modo, se por um lado é preciso garantir o direito de acesso à educação a todos, com as secretarias estaduais e municipais de educação, a assumirem as suas responsabilidades, no que se refere, à ampliação das matrículas na EJA, nas redes públicas de ensino, por outro lado é fundamental suplantar concepções e ações, construídas historicamente, que entendem a EJA, como uma modalidade de educação de menor qualidade, uma vez que “tais concepções, fornecem a base, para as práticas infantilizadoras e assistencialistas, além de desqualificarem o educador, distanciam a EJA de um estatuto teórico metodológico próprio” (Ventura e Rummert, 2011, p. 79).

Quanto ao aspecto específico da formação do docente para EJA, a LDB afirma, em seu Art. 61, a necessidade de “formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando” (Brasil, 1996).

Nessa mesma direção as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA preceituam a formulação de projetos pedagógicos próprios, nos quais o perfil do aluno jovem e adulto, e suas situações reais constituam o núcleo da organização do projeto pedagógico dos cursos de EJA.

As Diretrizes destacam, ainda, que a complexidade diferencial dessa modalidade de ensino não se realiza satisfatoriamente com um professor motivado apenas “pela boa vontade ou por um voluntariado idealista”, uma vez que “não se pode ‘infantilizar’ a EJA no que se refere a métodos, conteúdos e processos” (Brasil, 2000).

Para Paulo Freire (1987) a prática pedagógica necessita estar vinculada, aos aspectos históricos e sociais para facilitar a compreensão e elucidação das questões que realmente importam, para os envolvidos no processo educativo. Para ele, se não ocorre uma reflexão sobre si mesmo, sobre o seu papel no mundo, não é possível ultrapassar os obstáculos, que o próprio mundo impõe (libertação ou opressão). Ou seja, isso significa ultrapassar a posição passiva para agente de transformação que a educação deve promover.

Sendo assim, a EJA está configurada hoje, como um direito à modalidade de educação básica e deve haver o desenvolvimento de uma formação, que capacite os profissionais, para atuarem nesta escolarização, com o reconhecimento da sua especificidade, por um ensino fundamental e médio, comum à “forma própria de ser”. Em síntese, por um lado, sob o aspecto legal, há o reconhecimento da área e da necessidade, de uma formação docente, para atuar nela, na perspectiva da elaboração de projetos pedagógicos próprios; por outro lado, na prática, a questão permanece, como será visto, ainda muito tímida, principalmente, na formação do docente que irá atuar tanto na segunda etapa do ensino fundamental, quanto no ensino médio na modalidade .

Soma-se a esse quadro, a necessidade de ampliar os estudos da área de EJA, nas universidades, principalmente, sobre a formação de professores de EJA. Dentre os estudos, a maior parte, trata de práticas de alfabetização e formação em serviço, dos alfabetizadores, sendo, ainda, mais diminuto o número de estudos, sobre a formação acadêmica inicial de professores de EJA, para atuar em toda a educação básica.

A investigação realizada por Soares (2008. p. 34) indicava que, até ao ano de 2006, havia no Brasil, uma significativa ausência da discussão sobre a EJA, nas variadas licenciaturas, responsáveis pela formação dos professores, que poderiam vir a atuar na EJA, mesmo sem uma qualificação especial, para o desenvolvimento deste trabalho, e no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, agindo, invariavelmente, de forma improvisada com os alunos da EJA.

Foi nos anos posteriores, que as sucessivas conferências mundiais, impulsionadas pela UNESCO, destacaram aspectos e funções diferentes, para a educação de pessoas adultas, e o período que corresponde 1949 e 1985 é considerado por estudiosos (Canário, 2013; Osório, 2004; Bhola, 1989) como o mais importante para a história recente da educação de adultos. É nesse percurso da educação de adultos, a partir das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFITEIAS), que passaremos a tratar de forma mais detalhada, pois procura-se identificar, em que momento a formação do educador é registrada.

Para melhor a compreensão da trajetória histórica da educação, sob a perspectiva das CONFITEIAS, apresentamos o quadro abaixo de forma sintética, a reconstituição desses eventos considerando as informações sobre as temáticas que foram desenvolvidas em cada ano e local.

Quadro 1- Resumo das temáticas e países organizadores das CONFITEIAS.

CONFITEIAS	LOCAL	ANO	TEMAS
I	Dinamarca (Helsinor)	1949	Educação de pessoas adultas como instrumento de resistência ao totalitarismo e difusão de cultura de paz. Incentivo às campanhas de alfabetização nos países considerados “atrasados.”
II	Canadá (Montreal)	1960	Papel do Estado na promoção da EJA. Educação de adultos como parte do sistema educacional, com função reme- dial.
III	Japão (Tokyo)	1972	Alfabetização, Educação permanente (Relatório Faure: Aprender a ser.)
IV	França (Paris)	1985	Educação Permanente. Declaração sobre o Direito a Aprender. Papel do Estado ONGs.
V	Alemanha (Hamburgo)	1997	Aprendizagem ao longo da vida como instrumento de Fomento à participação dos cidadãos na promoção do Desenvolvimento sustentável com equidade.
IV	Brasil (Belém)	2009	Chamado à responsabilidade dos países com implementação à agenda de Hamburgo. Alargamento do conceito de alfabetização.

Dando continuidade a esses eventos para a educação de adultos no intervalo entre a IV e a V CONFITEIA, em março de 1990, foi realizada em Jomiten, na Tailândia, a “Conferência Mundial de Educação para todos ,“ a qual apresentava como objetivo, não só assegurar, que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso a um ensino de qualidade, com equidade de gênero, mas também a reduzir pela metade, os índices de analfabetismo e proporcionar aos jovens e adultos as oportunidades para satisfação das suas múltiplas necessidades de aprendizagem. Em meados desta mesma década, a Comissão Internacional sobre a Educação, para o século XXI, difundiu o relatório Jaques Delors, que insistiu que a educação é um bem coletivo, ao qual, todas as pessoas deveriam ter acesso.

É importante destacar, que no caso do Brasil, as referencias de Jomitem foram consideradas na legislação, e promulgadas, na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº9394\96) e no Plano Nacional de Educação (PNE). A realização das CONFITEAS passa a legitimar a educação de adultos, no cenário histórico, mundial e a partir da primeira metade do século passado fez parte da primeira ferramenta da UNESCO, para a defesa e para a promoção desta Área de educação.

Para o cenário da Educação de Adultos no Brasil, esse evento internacional foi relevante, uma vez que trouxe, ao decimo, a avaliação dos resultados, nas aprendizagens, contribuindo para o atendimento das necessidades básicas, de aprendizagem, das pessoas jovens e adultas. Sinalizou-se ainda a importância do tratamento de questões curriculares, na educação de adultos, pois essa, passou a ser vista de forma diferenciada, com as suas especificidades e sem o estigma, de não alcançar os resultados semelhantes, ao de outras modalidades educativas (Soares, 2006).

Por influência de Paulo Freire, as políticas da EJA puderam desvendar as especificidades culturais, econômicas e sociais locais e regionais, divulgando assim, os problemas sociais existentes, bem como, os potenciais existentes, para a transformação, a partir da atuação dos sujeitos integrados, enraizados, em sua cultura. A disparidade cultural passa, a ser identificada e distinguida, como elemento essencial, para se fazer educação, e do mesmo modo, a Educação de Jovens e Adultos, recusando as finalidades militaristas e populistas, integradoras: homogeneizantes e padronizadoras. (Freire, 1996, p.30).

Para Paulo Freire (1997, p.35) a prática educativa é acima de tudo, um desafio, pois o educador consciente, passa grande parte do seu tempo, perguntando a si próprio, revendo conceitos, procurando, dar o melhor aos seus educandos. Por isso, o sonho e a utopia fazem parte desses docentes, e a esperança é uma arma importantíssima, para a realização de certas aspirações. É imaturo dar à esperança, um poder absoluto, o de resolução de conceitos, concepções e conteúdo, no entanto, se aliadas a ela, o esforço, a capacidade, a persistência e a humildade serão constantes, o educador estará no caminho certo.

Embora a maior parte dos instrumentos legais e da bibliografia específica, da área da EJA reconheça a necessidade de formação de quadros, para atuar profissionalmente, nos níveis e modalidades da educação básica, pouco se progrediu, na prática, principalmente quanto à formação para as especificidades da EJA nas licenciaturas.

No Brasil, um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da educação de jovens e adultos, pois esta é ainda uma necessidade social expressiva.

3.1– Desafios e perspectivas da formação dos profissionais de EJA

As constantes transformações nas áreas econômicas, políticas, sociais, tecnológicas e culturais da sociedade atual, têm pressionado a escola a se adequar, às

exigências do mundo do trabalho, influenciando a educação. Com essas mudanças, surgiram novos desafios, no final do século XX, e a escolarização passou a ser exigida, no mundo do trabalho, aumentando, assim, o requisito da educação de jovens e adultos na sociedade.

A Lei nº 9394/96 (Brasil, 1996), em seu artigo 38, determina, que no nível de conclusão do Ensino Fundamental e Médio, a idade seja entre 15 e 18 anos. Esta faixa etária, exige várias alterações, perante, essas mudanças, e passa a exigir também um ensino voltado para o campo da pesquisa e para o trabalho criativo.

A Resolução CNE/CEB nº1/2000, por sua vez, inclui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Essas Diretrizes são obrigatórias, tanto na oferta, quanto na estrutura dos componentes curriculares, do Ensino Fundamental e Médio, dos cursos desenvolvidos, em instituições próprias, que integram a organização da educação nacional, à luz do caráter peculiar, dessa modalidade de educação.

Em relação à qualidade da formação, para a atuação na EJA, o que ocorrerá, é uma crescente descaracterização dos cursos de formação, juntamente com a falta de livros escritos, que propiciem apoio a essa formação, a pouca contribuição das universidades, ao desprezo das questões de ensino e a formação para o trabalho docente. São muitos os desafios, o que torna a prática de ensinar cada vez mais complexa (Gatti, 1997, p. 21).

“Para superar uma formação fragmentada, tanto a instituição formadora de professores como os formadores e os futuros professores, precisam assumir que na sociedade globalizada” se convive, simultaneamente, com a inovação e a incerteza. Por isso, a educação dos seres humanos se torna mais complexa, e a formação do professor, também, passa a assumir essa complexidade. Para superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, teoria e prática, e possibilitar a construção de uma práxis dinamizada pela iniciativa, pelo envolvimento do futuro professor em projetos educativos próprios e fundamentados, torna-se necessário reconhecer tal complexidade” (2006: 12-13).

A visão pedagógica da formação docente, envolve autores com diferentes comentários. Gallo (1996, p.38) afirma que, a grandeza da educação está no fato de ser uma área aberta, o que significa, que seja, uma nova concepção filosófica da educação, que já não se restringe à formalidade do espaço escolar.

Nesse sentido, faz-se necessário, uma qualificação dos profissionais envolvidos neste processo, e é fundamental, que a equipa docente, esteja bem preparada. Por esse motivo, é extremamente importante, uma formação contínua, na qual todos tenham a oportunidade de rever a sua prática. A formação contínua, é pois, um processo, possível para a evolução da qualidade do ensino, dentro do contexto educacional contemporâneo.

A formação contínua pode ser caracterizada, como uma tentativa de resgatar a figura do mestre, tão carente do respeito, devido à sua profissão, tão desvalorizada em nossos dias. "Ninguém nasce educador, ou marcado para ser educador. O indivíduo, se torna educador, como o indivíduo se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática". (Freire, 1997, p.58).

Para o autor, a formação permanente é uma conquista da maturidade, da consciência do ser. Quando a reflexão permear, a prática docente e da vida, a formação contínua será uma exigência, para fazer do homem, um participante, no seu espaço histórico, crescendo no saber e na responsabilidade.

Assim, percebemos que, a complexidade de ser professor, não está somente em ser professor da Educação de Jovens e Adultos, mas sim, ser profissional, ser reconhecido como uma pessoa e ter a sensibilidade de perceber que, o ser humano está inserido num mundo complexo, onde a cultura, a razão, o afeto e a vida em sociedade, podem conduzir aos diversos caminhos da existência, e através desta trajetória, assim como, afirma Tardiff, o professor está-se a formar.

“O profissional do ensino é alguém que deve habitar e construir seu próprio espaço pedagógico, de trabalho, de acordo com limitações complexas, que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiando-se necessariamente numa visão do mundo, do homem e da sociedade”. (Tardiff, 2002, p.149).

Para Nóvoa (1992, p. 54) a formação de professores não é um conceito unívoco, por isso deve proporcionar situações, que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência, das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão, docente.

Nóvoa (1995, p.14) ainda enfatiza que a construção da identidade de professor, está além das paredes da escola, das abordagens técnicas e metodológicas, das práticas educativas. Ser professor e ser pessoa, exige saberes, muito mais amplos, e que estes estão para além do saber ensinar. O saber ensinar é algo relevante na profissão de

professor e salienta que a “maneira de ensinar evolui, com o tempo e com as mudanças sociais”.

Para Gadotti (2005) ser professor hoje não é nem mais fácil, nem mais difícil, do que há algumas décadas. É diferente! Perante a velocidade, com que a informação se desloca, se envelhece e se morre, num mundo em constante mudança. O papel do docente altera-se com o tempo, principalmente, na tarefa de educar, e na tarefa de ensinar, de conduzir a aprendizagem e na própria formação, que se tornou permanente e necessária.

Lamentavelmente, o professor da EJA ainda utiliza a prática educacional e os mesmos métodos desenvolvidos na educação básica, ou seja mais direcionada para a educação de crianças. Muitos alunos da EJA, por vezes, abandonam as escolas, por fatores económicos, sociais e culturais e porque em muitos casos, a modalidade de ensino que é oferecida nas escolas não condiz com a sua realidade.

O professor que trabalha com essa modalidade de ensino, precisa de compreender a realidade, em que os seus alunos estão inseridos, aproveitando-se as suas experiências e as suas histórias de vida. É necessário procurar uma prática educativa, onde as aulas sejam vivenciadas, de forma dinâmica e articulada com as dificuldades e o nível de aprendizagem, em que os alunos se encontram.

Freire na sua obra, *Pedagogia da Autonomia*, refere-se á questão da prática pedagógica do educador, e tem em consideração, a autonomia do sujeito. “*É nesse sentido, que reinsisto em que formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas. Há a necessidade de se respeitar o conhecimentos que o educando já possui, mesmo porque ele é um sujeito social e histórico.*” Freire (1996, p.15).

Nessa perspectiva, para que o aluno construa a sua aprendizagem, cabe ao professor, procurar o conhecimento, ser investigador e saber pensar, pois “*O professor que pensa certo, deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade, de intervir no mundo, conhecer o mundo*”. Freire (1996, p.31).

Outro aspecto importante, par o qual Freire chama a atenção, é a escolha de temas que envolvam aspectos reais do quotidiano dos alunos, e que isto é fundamental, para o sucesso do ensino-aprendizagem, uma vez que, não se limita exclusivamente ao

processo de instrução. A educação tem caráter permanente. *“Não há seres educados e não educados. Estamos-nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos”* Freire (1980, p.28). São, portanto, processos de construções permanentes, mas que exigem uma participação direta do professor e do estudante.

Antigamente quando se falava do professor, tinha-se a ideia de um indivíduo autoritário, que apenas transmitia conhecimentos. Hoje a escola e o aluno mudaram e cabe aos profissionais de educação inovarem a sua prática, na sala de aula, para torná-la mais atrativa. Os alunos são curiosos e mesmo não possuindo, um conhecimento elaborado, têm o conhecimento, que é adquirido no seu dia-á-dia, ao longo da vida. Além disso, o sujeito não é um ser passivo, onde se depositam os conhecimentos. É um sujeito, ativo, participativo, que pensa, dialoga e age, para tomar as suas decisões.

Neste sentido, a Resolução N° 1/CNE/CP/ institui Diretrizes Curriculares Nacionais, para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Além de se observar o que está disposto nos artigos 12 e 13 da lei 9.394 de Dezembro de 1996, no que diz respeito, às orientações sobre a formação de professores, terá que, respeitar as etapas e modalidades da educação básica, bem como os princípios norteadores dessa organização, para o exercício profissional específico, respeitando. as questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência. Inclui também conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, crianças com necessidades educativas especiais e comunidades indígenas.

CAPÍTULO IV- O CAMINHO METODOLOGICO DA PESQUISA

“A educação humana é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, técnicas, envolve frustrações, medos, desejos”(Paulo Freire, 1996, p.77 - 78).

4-Enquadramento e opções metodológicas da investigação

Neste capítulo vamos abordar o carácter específico da investigação em educação reportando-nos a João Amado (2014, pp.19-20) quando nos alerta como fundamental, que toda investigação em educação, normalmente, realizada pelas diferentes disciplinas constitutivas da família das ciências da educação, que tenha presente, em qualquer das fases, do processo de investigação, a especificidade do objeto. Para Amado a especificidade do objeto a investigar define, também, a especificidade dos objetivos, dessa mesma investigação, bem como, de todas as decisões de carácter metodológico, que se vão tornar nesse processo.

A investigação em educação não é o mesmo, que investigar, numa outra área das Ciências sociais, face à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem fazer e o que tem como objetivos e também precisam de saber o que é análogo e também necessitam de ter contato com outras áreas da atividade humana.

Para a investigação ser científica e para existir a racionalização do fenómeno educativo em questão, procurou-se abordar o conceito de ciência. Amado (2014, p. 30) afirma que a ciência *“é um esforço racional e metódico de compreensão penetrante da realidade, no que ela tem de mais profundo e menos aparente”*.

Dentro dessa conceção, foi mobilizado um conjunto de conceitos úteis, para o que haja fundamento e sustentação das reflexões feitas, acerca do objeto de estudo, com a intenção de obter um maior conhecimento do mesmo. Esses conceitos constituíram a fundamentação teórica, entendida como *“instrumentos para, através dos conceitos e vocabulários, que elas oferecem, se questionar a realidade, colocando novos problemas e sujeitando-se (...) a constantes confrontações e a revisões acerca da realidade”* (Amado cit.in Amado, 2014, p. 31).

Desse modo, dentro do paradigma sócio-crítico, a pós modernidade, foi orientada na presente investigação, procurando-se uma maior compreensão do objeto de estudo, através de uma investigação crítica. Para alguns teóricos, portanto, são fundamentais o poder da sociedade e a função da escola, na definição da realidade social.

Para Freire (1997 p.110), *“A educação é a forma de intervenção no mundo”, cabendo a ela o trabalho de conscientização e politização dos oprimidos, pelo que a investigação neste domínio não pode deixar de ter um carácter político”*.

Para os teóricos e críticos, a objetividade não é necessariamente uma componente desejável da investigação, uma vez que esta tem como finalidade o sujeito em transformação.

A fundamentação teórica foi descrita, com a análise documental e a revisão bibliográfica de artigos científicos, livros, teses e dissertações. Essa revisão bibliográfica suscitou os conceitos, que se sustentaram, na pesquisa efetuada, dando lugar o *corpus* teórico, já descrito no capítulo anterior.

Embora seja a educação um campo aberto, a diversas investigações, de diferentes áreas disciplinares, tem ainda muitas questões a serem investigadas, visto que “a educação está sempre ‘a fazer-se’, numa prática que liga, inextricavelmente, fatos e valores” (Hadji e Baillé, 2001, p.18), ou seja, é um campo dinâmico permeado de uma diversidade de relações e interações (sociais, culturais, de poder...), configurando-se, assim, uma área desafiadora à investigação científica.

Partindo ainda dos pressupostos, de que “a educação é um fenómeno de cariz eminentemente social” (Morgado, 2012, p.25) e que a escola é “habitada por seres humanos” (Waller, 1932 cit. in Bogdan e Biklen, 1994, p. 31) e que o ato educativo é “[constitutivo] do sujeito e da sociedade” (Amado, 2014, p.22), realizou-se um estudo exploratório, dentro do paradigma sócio-crítico, com cariz crítico, e sustentado numa abordagem qualitativa. O trabalho desenvolveu-se mediante uma pesquisa documental, pautada, por uma estratégia bibliográfica, de acordo com a metodologia adjacente.

O estudo sobre o tema proposto da dissertação terá também uma abordagem crítica, pela intenção de refletir sobre os contextos sociais, políticos e ideológicos em que acontecem os fenómenos sociais (Morgado, 2012) e educativos. Ou seja, não haverá somente uma preocupação hermenêutica, mas uma preocupação social, em que o conhecimento poderá ser aplicado objetivando uma mudança das coisas que não estão bem na sociedade (Cohen *et al.*, cit. in Amado, 2014: 51), mudanças essas que poderão ocorrer pelas reflexões suscitadas no presente trabalho.

Tendo como objeto de análise o fenómeno educativo, definiram-se os procedimentos metodológicos. De acordo com Erikson (*cit. in* Morgado, 2013, p.31) “(...) o primeiro sentido de qualquer abordagem investigativa não se situa no plano das técnicas de pesquisa ou dos procedimentos de investigação, mas sim no objeto de análise e no plano dos postulados a ele associados”.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram realizados os seguintes procedimentos: planejamento, colheita de dados, análise e interpretação desses dados e redação do texto final, sendo tais etapas subdivididas, em outras mais específicas e apresentadas neste capítulo. As opções descritas a seguir, pareceram-nos as mais adequadas, para uma maior compreensão do objeto de estudo, bem como para o cumprimento dos objetivos propostos.

Para esse autor, a interpretação da realidade depende da articulação dos dados, dos procedimentos empíricos e no desenvolvimento de conceitos para dar cientificidade à pesquisa. Em relação a isso, Charlot (2005, p.10) completa que a *“pesquisa em educação (ou sobre educação) produz um saber, rigoroso como é todo saber científico”*. Nesta investigação, procurou-se uma aproximação ao rigor científico, através de uma reflexão teórica, epistemológica e empírica apresentada a seguir, na continuidade deste capítulo.

Quanto aos objetivos, a pesquisa foi embasada num estudo de caso exploratório, e a natureza da pesquisa teve uma abordagem qualitativa. Quanto à metodologia, foi feita uma pesquisa documental, acente numa estratégia bibliográfica, para fundamentar a recolha dos dados, combinada, com a técnica de análise de conteúdo, como técnica para tratamento dos dados recolhidos.

4.1- O objeto de estudo, tema e justificação

Para a elaboração da pesquisa ficou definido como objeto de estudo : “A EJA no Brasil e os desafios para formação do professor, segundo apontam os documentos oficiais no Brasil”.

A escolha do tema e a justificação partiu da minha inquietação de compreender como vem sendo desenvolvido o trabalho para a modalidade da EJA no Brasil e como vem acontecendo a oferta para a formação inicial e continuada para os profissionais dessa modalidade. Sabendo que a EJA é uma categoria de ensino diferenciada, é necessário que o currículo da escola, esteja adequado a esta modalidade. No entanto, a proposta de estudar *“a EJA no Brasil e os desafios para a formação dos professores: Contributo para uma reflexão a partir dos documentos oficiais”* é evidenciado também, por diversas dúvidas, de como vem sendo desenvolvido esse trabalho por estes profissionais, uma vez que apesar dos avanços já ocorridos em

relação a EJA, alguns aspectos ainda são relevantes e requerem muita atenção quando se trata de uma modalidade diferenciada de ensino e da formação, para esses profissionais.

A prática docente, exige do professor, a indignação, a procura constante, pois ensinar exige consciência do que está por acabar, e do que está incompleto. Isso faz parte da sua natureza e por isso mesmo o professor tem que ser pesquisador. Finger nos recorda de que, para Freire, *“o formador de adultos não é apenas um facilitador, é, mais, um animador empenhado na causa das pessoas com quem trabalha. Como tal, o animador não pode ser neutro, tem que tomar partido”* (Finger, 2003. p.80).

E é, talvez por esse empenho, na causa, que ele nos diz que *“é preciso pesquisar para se conhecer o que ainda não se conhece e comunicar ou anunciar novidades”*. Percebemos assim, que o professor deve estar disposto ao trabalho, ao ofício, precisa estar interessado e ter conhecimento para exercer a docência, ficando ainda mais evidente a importância do professor no processo de articulação do conhecimento do aluno, e a importância deste ter uma boa formação, uma formação que seja capaz de entender as necessidades dos seus educandos, quer sejam crianças, quer sejam educandos jovens e adultos.

4.2- As questões da investigação

Este projeto de investigação tem um cunho exploratório, com o objetivo de aproximar-se de um fenómeno educativo complexo e das suas implicações, sendo, portanto, o objetivo geral, *analisar os modelos de formação de professores previstos nos documentos oficiais para responder as demandas da EJA e compreender como vem sendo desenvolvida as políticas educativas para a oferta da modalidade de EJA*.

Nesse sentido foram definidos como objetivos específicos:

- i) identificar os principais desafios e possibilidades que os estudos e os documentos que apontam, e mostram como são desenvolvidos os trabalhos na educação e na formação de jovens e adultos;
- ii) verificar as possíveis alternativas, para tratar os desafios da formação do professor de EJA.

4.3 - O paradigma da investigação: A investigação qualitativa

No que se refere ao caminho metodológico de investigação, optamos pelo paradigma sócio-crítico, com a abordagem qualitativa.

Um paradigma é um conjunto de crenças, valores e técnicas que são partilhadas por todos os elementos de uma comunidade científica. No paradigma sócio-crítico a realidade é a dinâmica, evolutiva e interativa, em que a ideologia e os valores determinam qualquer tipo de conhecimento. A defesa dos modelos tem sido muito controversa, a maioria dos autores refere que as alternativas à metodologia se baseiam no empirismo lógico e que este é de natureza interpretativa e crítica (Fernandes, 2003).

De acordo com Oliveira (2003), o método qualitativo “sempre” foi considerado como método exploratório e auxiliar na pesquisa científica. No entanto, o autor destaca, que o novo paradigma da ciência coloca o método qualitativo dentro de uma outra base de concepção teórica na mensuração, processamento e análise de dados científicos, atribuindo-lhe valor fundamental no desenvolvimento e consolidação da ciência em diferentes áreas.

A escolha da abordagem qualitativa é explicada, pelo fato, da pesquisa em educação ser entendida como um fenómeno social, e este exigir a descrição, a compreensão e a interpretação, permitindo, alcançar um entendimento mais profundo e aproximado do objeto do estudo.

Assim, compreende-se que por ser uma investigação em educação, foi marcada pelo aspecto qualitativo, por ser descritiva e por não ter o interesse somente no resultado, mas nos processos que levaram aos resultados (Bogdan e Biklen, 1994, pp.47-51). A abordagem qualitativa da investigação justifica-se também por estar pautada “*numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem isolar do contexto (...) procurando atingir a sua ‘compreensão’ através de processos inferenciais e indutivos*” (Amado, 2014, p.41 - grifo do autor).

De acordo com Afonso (2005, p.14) “*a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspectos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade.*”

Na pesquisa qualitativa a abordagem pressupõe algumas resolutivas no tratamento e análise de dados, como nos é exposto por Rodrigues (2007, p.203):

A abordagem qualitativa começa por definir uma pergunta de investigação primária e embrionária. De seguida, são selecionados e identificados os indivíduos/grupos alvo da recolha de dados. Ao invés da abordagem quantitativa, a teoria não surge de seguida, como elemento de suporte e sustentação das hipóteses de trabalho. Ela não desempenha aqui o papel de fornecer as hipóteses ou os conceitos e os indicadores a serem testados. A abordagem qualitativa, após a definição da pergunta de investigação que coloca assim como da identificação do seu grupo de análise, enceta um longo processo de recolha de dados. Este processo tem por objectivo permitir a constante verificação do fenómeno. É ao longo deste processo de interpretação e recolha de dados adicionais que se constitui num longo processo contínuo de redefinição e aperfeiçoamento da teoria que está a ser construída. [...] Dada a estratégia epistemológica assumida, o tratamento de dados qualitativos não é tão linear e sistematizado como os outros... (Rodrigues, 2007, p.203).

4.4 - O estudo de caso exploratório

As pesquisas exploratórias têm por objetivo, proporcionar uma visão geral de determinado fato ou fenómeno e geralmente são utilizadas quando o tema é ainda pouco explorado (Gil, 2008). Muitas vezes constituem a primeira fase de uma investigação, mas, quando o tema é bastante amplo, são necessários outros procedimentos tornando o problema investigado mais esclarecido e dando possibilidades para outras investigações mais sistematizadas.

O estudo de caso é uma forma de se fazer pesquisa social, empírica, tendo como objetivo a investigação do fenómeno, dentro do seu contexto. Para Yin (1990) os estudos de caso são apropriados para:

- a) explicar ligações causais que são relativamente complexas para serem tratadas com experimentação ou com levantamento de dados;
- b) descrever intervenções realizadas em um contexto de vida real;
- c) avaliar uma intervenção em curso e modificá-la;
- d) explorar situações nas quais não se tem clareza dos resultados.

De acordo com este mesmo autor, este tipo de pesquisa geralmente, envolve o exame de um pequeno número de casos, não tendo por objetivo a generalização. O objetivo principal é criar relações e promover o entendimento de um fenómeno estudado. Este procedimento é do tipo qualitativo e pode ser usado para responder às questões “como” e “por que” estes fenómenos ocorrem, o que se adequava completamente ao trabalho de pesquisa que me propus realizar no âmbito deste mestrado.

Antes de tomar decisões sobre o caso a eleger como objetivo de pesquisa o investigador tem de definir a problemática e de esclarecer o enquadramento teórico que lhe servirá de base. Esses componentes são fundamentais para o planeamento e condução de qualquer investigação. O primeiro passo na planificação de um estudo de caso é a identificação de um problema e das questões de investigação. É com base nelas que o investigador seleciona o caso ou os casos e respectivas subunidades de análise (Gall et al., 2007; Yin, 1989).

Para (Amado, 2014, p.122) o estudo de caso pode consistir no estudo de um indivíduo, de um acontecimento, de uma organização, de um programa ou reforma, de mudanças ocorridas em uma região, entre outras possibilidades. São estudos que admitem uma grande multiplicidade de abordagens metodológicas e embora se reconheça como menos ortodoxo estes estudos, também podem assumir orientações epistemológicas diversas. Podem ser apenas uma tentativa de exploração, de um determinado fenómeno (exploratórios), e assumir um carácter meramente descritivo, situar-se numa perspectiva fenomenológica (interpretativos) ou, pelo contrário, procurar a explicação dos fatos (explicativos; quasi-experimentais). Podem ainda ser estudos que visam a transformação de uma determinada realidade (de investigação/ação). Para Gall e colaboradores (2007, p.447) o estudo de caso de investigação pode assumir contornos de um estudo de profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural que reflete a perspectiva dos participantes nele envolvidos.

Podemos aqui justificar o nosso estudo de caso empírico de carácter exploratório porque se baseia em análise de dados, documentais e bibliográficos, que falam sobre a EJA no Brasil.

Para elaboração deste trabalho, foram escolhidos livros, trabalhos académicos (monografias, teses, dissertações), pareceres, resoluções, legislações, diretrizes curriculares operacionais e educacionais, entre outros, como fontes bibliográficas e também como fonte de dados, com a finalidade de se obterem mais conhecimentos e informações sobre este novo paradigma educacional.

Para (Amado, 2014, p.129) quantidade dos casos a estudar tem a ver com o tipo de estudo que se pretende fazer, o que se pretende saber, os objetivos da investigação, o que poderá ser feito tendo em conta o tempo disponível, os recursos, a facilidade maior ou menor de acesso a eles (há sempre que contar com a recusa de eventuais sujeitos-caso, sobretudo quando ao nosso objeto, é o caminho metódico que percorremos para

encontrar a solução para as questões levantadas na pesquisa e, por isso mesmo, é importante sabermos qual o método mais adequado, para encontrar as respostas ao problema que foi levantado.

4.5 - Método e os instrumentos da recolha de dados.

Todo processo de investigação científica exige um método que possibilita ao pesquisador o delineamento do percurso a ser investigado, os instrumentos, campos e sujeitos, que por sua vez, como já vimos retratam concepções de homem, sociedade, educação, escola e conhecimento.

O método é o caminho que percorremos para chegar às respostas mais adequadas ao nosso objeto, é o caminho metódico que percorremos para encontrar a solução para as questões levantadas na pesquisa. Por isso mesmo, é importante sabermos qual o método mais adequado, para encontrar tais respostas ao problema, que foi levantado. Segundo Fonseca:

“O método científico permite a elaboração conceitual da realidade que se deseja verdadeira e impessoal, passível de ser submetida a testes de falseabilidade. Contudo, o conhecimento científico apresenta um caráter provisório, uma vez que pode ser continuamente testado, enriquecido e reformulado”. (Fonseca, 2002. p.11). Ao pensarmos em método científico, principalmente, em se tratando de método científico em ciências sociais, não se pode esquecer de Pierre Bourdieu, pois, será ele quem faz um aprofundamento acerca da pesquisa nas Ciências Sociais, completando assim, o trabalho iniciado antes por Émile Durkheim. Bourdieu irá aprofundar os estudos das relações sociais e a análise dessas práticas. Para o autor a explicação social está nas relações sociais, e não nas partes. Sobre o fato social Pierre Bourdieu vai dizer que:

“os factos sociais são socialmente construídos e qualquer agente social, como o cientista, constrói tão bem como mal e pretende impor, com maior ou menor força, a sua visão singular da realidade, o seu ponto de vista”. (Bourdieu, 1983, p.122).

Segundo Bourdieu, estes fatos sociais que são construídos servem para que se tornem objeto de estudo. Para isso poderá, antes de efetuar a análise dos arquivos, a observação direta ou o experimento, é necessário para que se possa preparar um quadro de referências, pois assim, ao formular as questões adequadas tornará as respostas inteligíveis.

Outra característica que podemos ressaltar sobre Bourdieu é o rigor metodológico com o qual desenvolveu sua concepção, propondo analisar o modo de produção do conhecimento, pois o mundo científico é também um mundo social, e a ciência não vive sem o reconhecimento, nem do público, nem da academia. Segundo Bourdieu, o campo científico é um lugar de luta e de acirrada concorrência, e o que se encontra em jogo é o monopólio da autoridade científica e o acúmulo desse capital (o capital científico). Para ele, as práticas científicas nunca podem ser entendidas como práticas desinteressadas, elas produzem e supõem uma forma determinada de interesse. “A ideia de uma ciência neutra é uma ficção.” (Bourdieu, 1983, p.148).

Também nas ciências da educação é pressuposto, assim como em qualquer ciência social, que se deva ter o rigor metodológico e científico necessário nas suas produções. Sobre este tema Bernard Charlot (2006) nos diz que:

Um discurso científico sobre a educação não deve ser um discurso de opinião; ele não é científico se não controla seus conceitos e não se apoia em dados. A pesquisa em educação (ou sobre a educação) produz um saber, rigoroso como o é todo saber científico. Podemos sustentar, e eu o faço, que há diferentes formas de rigor. (...) é necessário aceitar a diversidade como riqueza, incluindo-se aí a diversidade epistemológica e metodológica. Mas, (...) é preciso que cada forma de rigor obedeça à regra e deve ser controlada por uma comunidade científica. Charlot. (2006 p,10).

Como vimos o autor defende o rigor científico e metodológico nas pesquisas sociais e nas ciências da educação. Neste sentido podemos perceber que Charlot não difere de Bourdieu (1999), pois ele nos diz que a escolha do método não deve ser rígida, mas sim rigorosa, ou seja, o pesquisador não precisa seguir um método só com rigidez, mas qualquer método ou o conjunto destes, devem ser utilizados e aplicados com rigor. Bernard Charlot ainda reforça sua ideia quando diz:

“Trata-se, ao mesmo tempo, de integrar à pesquisa o fato de que a educação tem uma dimensão política, e não pode deixar de tê-la, e de se recusar a reconhecer como pesquisa, textos em que a análise precisa de dados precisos é substituída por discursos políticos muito genéricos”. Idem (2006).

Charlot (2006) reconhece aqui a existência na educação de discursos de diversas ordens, que a área da educação é um espaço saturado de discursos diversos e múltiplos e que é necessário que haja um arquivo de pesquisas em educação para que tenha novas

fontes e novos trabalhos e não a repetição de pesquisas ou discursos genéricos sem dados comprobatórios, daí o rigor.

A recolha dos dados é um dos aspectos mais importantes da pesquisa empírica por que devem ser pertinentes para a compreensão do objeto de estudo. Sendo assim, e corroborando com essa afirmação, Quivy e Campenhoudt (1998: 185) esclarecem que “A escolha dos métodos de recolha de dados influencia, portanto, os resultados do trabalho de modo ainda mais direto: os métodos de recolha e os métodos de análise dos dados são normalmente complementares e devem, portanto, ser escolhidos em conjunto, em função dos objetivos e das hipóteses de trabalho”

Para esta pesquisa definimos como método de investigação, o estudo de caso exploratório, por ser uma pesquisa baseada na análise documental e na revisão bibliográfica, utilizamos como instrumentos para o procedimento metodológico, a recolha de dados onde utilizamos na análise da informação a análise de conteúdo. A partir desse apanhado inicial realizamos a leitura procurando identificar conceitos sobre educação de Jovens e adultos e a formação de professores, por se constituírem categorias básicas para a elaboração dessa dissertação.

Assim, entende-se por métodos os procedimentos mais amplos do raciocínio e por técnicas os procedimentos mais restritos que operacionalizam os métodos mediante emprego de instrumentos adequados (Silva, 2003).

Para (Lukes, 1973, p.227) os argumentos avançados nas regras do método sociológico dizem respeito parcialmente ao método, e parcialmente ao objeto da sociologia e o método, que propõe é adaptado à natureza particular dos fenômenos sociais.

Em relação ao procedimento metodológico, ou abreviadamente denominado de metodologia Lopes e outros autores (2006) representam a escolha do método (dedutivo, indutivo, etc.), das tipologias de pesquisa, podendo ser: pesquisa experimental, teórica, exploratória, explicativa, bibliográfica, documental, qualitativa, quantitativa, etc., bem como das técnicas de pesquisa a serem utilizadas (questionário, entrevista, formulário, painel, observação, documentos, etc.).

Outra característica que podemos ressaltar sobre Bourdieu é o rigor metodológico com o qual desenvolveu sua concepção, propondo analisar o modo de produção do conhecimento, pois o mundo científico é também um mundo social, e a ciência não vive

sem o reconhecimento, nem do público, nem da academia. Segundo Bourdieu, o campo científico é um lugar de luta e de acirrada concorrência, e o que se encontra em jogo é o monopólio da autoridade científica e o acúmulo desse capital (o capital científico). Para ele, as práticas científicas nunca podem ser entendidas como práticas desinteressadas, elas produzem e supõem uma forma determinada de interesse. “A ideia de uma ciência neutra é uma ficção.” (Bourdieu, 1983, p.148).

4.6- A análise documental

De acordo com Sá-Silva et al (2009, pp.4-5) “a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Temos claro que o conceito de documentos extrapola a ideia de fontes escritas ou impressas. No entanto, no caso do presente estudo, os documentos a serem utilizados para a fundamentação teórica, bem como para a recolha dos dados foram exclusivamente escritos e seguiram-se as etapas da pesquisa bibliográfica: identificação das fontes; localização das fontes e obtenção do material; leitura do material (exploratória, seletiva, analítica e interpretativa).

Segundo Gil (2008, p.51) a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, sendo que única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica, apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas e outras.

A escolha da pesquisa documental como metodologia da investigação, prendeu-se à sua pertinência para dar uma resposta à pergunta inicial da minha investigação quando deixava claro que pretendia *analisar os modelos de formação de professores previstos*

nos documentos oficiais para responder as demandas da EJA e compreender como vêm sendo desenvolvida as políticas educativas para a oferta da modalidade de EJA.

De acordo com Sá-Silva et al. (2009, pp.4-5), “a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Temos claro que o conceito de documentos extrapola a ideia de fontes escritas ou impressas. No entanto, no caso do presente estudo, os documentos utilizados para a fundamentação teórica bem como para a recolha dos dados, foram exclusivamente escritos e seguiram-se as etapas da pesquisa bibliográfica: identificação das fontes, localização das fontes e obtenção do material, leitura do material (exploratória, seletiva, analítica e interpretativa). Essas etapas estão melhor detalhadas e justificadas, nas próximas páginas, quando se esclarecem os métodos de recolha de informação.

4.7- A revisão Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica constitui a primeira fase de levantamento da literatura e, quando é utilizada com uma finalidade de estudo, são necessários critérios minuciosos para o desenvolvimento, a seleção e o foco da investigação (Filho e Filho, 2013).

Oliveira (2007: 69) afirma que a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos científicos tais como: livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. Como característica diferenciadora ela pontua que é um tipo de “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica”. O autor argumenta que a finalidade da pesquisa bibliográfica é proporcionar aos pesquisadores o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo: “o mais importante para quem já faz opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico” Oliveira (2007: 69).

Para Gil (2008, p. 51) a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre a população ou renda per capita; todavia, se tem à sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para

contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos já que, em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários.

Esse mesmo autor adianta que as vantagens da pesquisa bibliográfica têm, contudo, uma contrapartida que pode comprometer em muito a qualidade da pesquisa. Muitas vezes as fontes secundárias apresentam dados coletados ou processados de forma equivocada. Assim, um trabalho fundamentado nessas fontes tenderá a reproduzir ou mesmo a ampliar seus erros. Para reduzir esta possibilidade, convém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar diversas, cotejando-as cuidadosamente.

Embora a pesquisa bibliográfica deva ser utilizada na fase exploratória da pesquisa, como nos afirma Quivy (1998, p. 204), “os métodos de recolha de dados preexistentes são utilizados na fase exploratória da maior parte das investigações em ciências sociais”, no entanto, nada impede que seja utilizada como técnica exclusiva. De acordo com Gil (2008, p. 50), “há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas”, como a presente investigação.

O autor citado aponta ainda algumas vantagens da pesquisa bibliográfica, entre as quais “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (idem: p.45). Em contrapartida, o mesmo autor assinala também desvantagens desse método que podem comprometer a qualidade da pesquisa, onde se corre o risco de serem apresentados alguns dados coletados ou processados de modo equivocado. Para superar e/ou diminuir essas dificuldades pontuadas, que podem comprometer a qualidade da investigação, o autor menciona que cada informação deve ser cuidadosamente analisada para desvelar possíveis contradições ou incoerências. Além disso, ressalta a importância de se utilizarem fontes diversas fazendo comparações entre os dados. (idem). Dessa forma, salienta-se a importância da construção de um modelo de recolha e análise rigoroso orientado por um enquadramento teórico estruturado previamente.

CAPÍTULO V- APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

“Ensinar exige estética e ética porque “a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza”. Paulo Freire,(1996, p. 36-37)

5. A Análise, a apresentação e a discussão dos dados sobre a EJA.

Neste capítulo vamos apresentar os dados da pesquisa que foi realizada a partir da análise de documentos oficiais do Brasil e da análise de estudos concernentes à EJA e à formação de professores. Tendo em vista que o nosso objetivo neste trabalho consisti em produzir uma reflexão sobre as políticas de Educação de Jovens e Adultos e a formação de professores da EJA, bem como os desafios e perspectivas, procurámos compreender como é que no processo histórico a EJA e se, de fato, vem se constituindo como um direito e como uma modalidade diferenciada de ensino.

Tornava-se, nesta etapa, necessário compreender como as políticas de formação de professores no Brasil estão orientando a formação dos professores da Educação de Jovens e Adultos e, para isso, buscámos a análise de alguns documentos oficiais, brasileiros que afirmam a obrigatoriedade sobre o direito à educação e trazem algumas normas instituídas para a modalidade da EJA. Procuramos observar, também, na análise desses documentos, se os mesmos enfatizam o tipo de formação requerida para os professores dessa modalidade.

É importante esclarecer que não pretendemos encontrar aqui verdades absolutas, ou respostas definitivas sobre o tema, mas antes propormos uma reflexão, baseando-nos mais nas unidades dos conteúdos sistematizadas nas categorias de análise onde estão apresentadas algumas reflexões sobre os documentos analisados. Como em algumas casos, esses documentos são extensos , procuramos focar os aspectos mais relevantes para a pesquisa, relacionados à oferta da modalidade da EJA e à formação dos professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos. Assim, concordamos com Lessa e Tonet que;

[...] tanto a realidade quanto a subjetividade estão sempre em evolução, é impossível um conhecimento absoluto da realidade. O conhecimento é uma atividade da consciência que, por meio da construção de idéias, reflete as qualidades do real. Por um lado, o real é um processo histórico. Uma realidade e uma consciência, ambas em movimento, não podem jamais resultar em conhecimento absoluto, fixo, imutável. Por isso, a reflexão da realidade pela consciência é um constante processo de aproximação das idéias em relação à realidade em permanente evolução (Lessa e Tonet, 2008, pp. 50-51).

Iniciámos o trabalho de pesquisa conscientes que a recolha dos dados é um dos aspetos mais importantes da pesquisa documental porque deve ser pertinente para a compreensão do objeto de estudo, corroborando com a afirmação de Quivy e

Campenhoudt (1998, p.185) quando esclarecem que *“a escolha dos métodos de recolha de dados influencia, portanto, os resultados do trabalho de modo ainda mais direto: os métodos de recolha e os métodos de análise dos dados são normalmente complementares e devem, portanto, ser escolhidos em conjunto, em função dos objetivos e das hipóteses de trabalho”*.

Foi dessa forma e compreendendo a influência da recolha de dados nos resultados da investigação que se optou pela pesquisa bibliográfica, com recurso à análise documental, e para a análise dos dados se escolheu a análise de conteúdo, pois entende-se que se tratavam das opções mais coerentes com os propósitos e objetivos desta investigação.

Terminada a análise dos documentos relativos à legislação, pareceres, resoluções, entre outros.... Foi feito um levantamento dos documentos norteadores da EJA no Brasil, esse momento propiciou comparar o conteúdo dos documentos com a visão crítica de alguns estudiosos sobre o assunto.

5.1- A análise de conteúdo como técnica de tratamento da informação

A teoria da análise de conteúdo ganhou impulso a partir dos anos 30, em função do crescimento das pesquisas em Ciências Sociais. Procuramos aqui trazer algumas considerações sobre a análise de conteúdo referenciando Bardin (2011), uma vez que este tem sido frequentemente adotado nos procedimentos metodológicos de pesquisas acadêmicas, de ordem qualitativa e relacionadas à área das ciências da Educação no Brasil e em Portugal. Para além da facilidade de aplicação, Oliveira (2003: 8) afirma que na área da educação, a análise de conteúdo pode ser, sem dúvida, um instrumento de grande utilidade em estudos, nos quais os dados coletados sejam resultados de entrevistas, diretivas ou não, questionários abertos documentos oficiais, textos literários, artigos de jornais ou outros. Ela ajuda o investigador a retirar do texto escrito o seu conteúdo manifesto ou latente.

Neste caso, a tentativa do pesquisador, sendo também um analista, é a de compreender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor norma, mas também desviar o olhar para uma outra significação possível de ser encontrada nas entrelinhas dos documentos analisados. A leitura efetuada pelo analista, *“não é unicamente, uma leitura à letra, mas antes o realçar do sentido que se encontra em um segundo plano*

cujos significados podem ser de natureza psicológica, sociológica, política, histórica.”
(Bardin, 2011, p. 41).

Segundo Afonso (2005), a avaliação dos dados centra-se em três critérios:

- i) fidedignidade, que se refere à qualidade externa dos dados ‘efetivamente’ recolhidos
- ii) validade, referente à qualidade interna, ou seja, a relevância da informação em relação ao conhecimento que se pretende produzir;
- iii) representatividade, que consiste em avaliar se os sujeitos e os contextos selecionados (no caso, os trabalhos académicos) representam a população referida (trabalhos feitos no âmbito do objeto de estudo).

A análise de conteúdo pressupõe ainda a elaboração de um conjunto de procedimentos para permitir assegurar a fidedignidade, validade e representatividade da investigação. Foi, portanto, importante a determinação da orientação da pesquisa, de acordo com alguns procedimentos:

- i) definição dos objetivos e do enquadramento teórico orientador da pesquisa;
- ii) construção de um *corpus*;
- iii) definição das categorias;
- iv) definição de unidades de análises (Vala, 1994).

Segundo Oliveira (2003), uma unidade de registo pode ser constituída por palavras, por um conjunto de palavras ou temas que são os períodos . Como critério para a seleção das unidades de registros, destacamos as palavras ou as expressões semânticas que apareciam com mais frequência e por similaridade de conteúdo. Uma vez selecionadas as unidades de registo, seguimos para a segunda fase proposta por Bardin (2011) que corresponde à exploração do material.

A exploração do material é a fase na qual as categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registo (unidades de significação) a codificar correspondem ao seguimento de conteúdo a considerar como uma base, visando a categorização e a contagem frequencial. Esta fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao *corpus* , trara do material textual coletado, submetido a um estudo aprofundando referenciais teóricos. A codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase (Bardin, 2011) já que a exploração do material pode possibilitar ao

investigador uma riqueza das interpretações e inferências a retirar dos materiais analisados.

A organização, tratamento e interpretação das informações empíricas recolhidas representaram a fase final da investigação e da produção do discurso científico proposto. Conscientes de que é um processo que “constrói-se e consolida-se à medida que os dados vão sendo organizados e trabalhados no processo analítico e interpretativo” (Afonso, 2005, p.118) acautelamos para que também isso fosse acontecendo nesse exercício de análise e interpretação dos documentos consultados, analisados e sistematizados, buscando não uma resposta no sentido causa-efeito, mas no sentido da plausibilidade, que, segundo Campibiel (1978 cit. *In* Lessard-Heibert, 1994, p.132)

“(...) é o objetivo que convém atribuir à investigação social. Pretende-se persuadir o leitor de que os dados apoiam corretamente as asserções formuladas, e de que os esquemas de generalizações que emergem do conjunto dos dados são, seguramente, aquilo que o investigador afirma serem”.

Para Amado (2014, p.348) a análise de conteúdo é um processo empírico utilizado no dia a dia de qualquer pessoa, enquanto leitura e interpretação, mas, para se tornar uma metodologia de investigação científica, tem de seguir um conjunto de passos que lhe dão o rigor e a validade. Além disso, consiste numa técnica muito dependente do treino, persistência e experiência do investigador.

É consensual a aceitação de que estamos diante de um processo adequado à análise dos dados qualitativos, em que o investigador quer apreender e aprender algo a partir do que os sujeitos da investigação lhe confiam, nas suas próprias palavras, ou no que o próprio investigador regista no seu caderno de campo durante uma observação participante, ou ainda, a partir de documentos escritos para serem analisados ou retirados de qualquer arquivo, como foi o caso.

As respostas que foram surgindo a partir da análise de conteúdo feita dos documentos da legislação, resoluções, pareceres, entre outros documentos analisados, que geraram um volume considerável dos dados para a pesquisa; cada documento, possui um formato diferenciado mas o nosso objetivo foi então verificar a partir do que foi investigado, se os conteúdos que existem em cada um deles corresponderia à temática proposta para dissertação e se acrescentariam informações e permitiriam retirar conclusões.

Para melhor compreensão apresentaremos um quadro com a lista dos documentos que foram analisados seguindo-se as respectivas grelhas de análise.

Quadro-2 Documentos analisados durante a pesquisa.

1. Constituição do Brasil (1988)
2. LDB, LEI 9.394/1996 Lei de Diretrizes Bases-Brasil.
3. Diretrizes Operacionais para a educação de jovens e adultos. Brasil/MEC/CEB 3/(2010).
4. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos Brasil-(2012).
5. Resolução CNE/CP Nº 1/ Brasil MEC (2002).
6. Proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos (2002). Brasil.
7.Plano de Ação. Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, UNESCO(2006).
8. Declaração de Dakar, Senegal 26 a 28 de Abril. UNESCO, (2000).
9. 60 anos de Confiteia Brasília: UNESCO, MEC (2014)
10. Declaração de Hamburgo, Agenda para o Futuro Brasília Sesi-UNESCO.
11. Relatório para a comissão sobre a Educação para o Século XXI, Brasília: UNESCO, MEC, (1996).

5.2 Apresentação dos resultados.

Na sequência da proposta de um equilíbrio entre a análise quantitativa e qualitativa (Amado, 2014, p.340) a apresentação dos resultados não obedece a figurinos prévios, mas de acordo com o tema proposto na dissertação e tendo em conta o nosso objetivo principal, *o que os documentos oficiais, pareceres, legislações, resoluções trazem de contribuições sobre a EJA*, utilizaremos grelhas, facilitadoras da apresentação dos resultados da análise de conteúdo produzida.

Para que o leitor possa entender o processo de categorização, dos documentos analisados sobre a EJA partimos da criação de categorias, sub categorias e das unidades de registro, utilizadas para cada documento analisado e dispostas em cada uma das grelhas de análises, referenciadas a seguir.

Quadro 3 - Constituição de 1988 –Brasil.

Categoria I	Sub-categoria	Unidade de registro
O que diz a Constituição de 1988, nos artigos que estão dispostos na legislação?	O dever do Estado...	<p>-Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:</p> <p>- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)(Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)</p> <p>II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)</p> <p>III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;</p> <p>IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)</p> <p>V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;</p> <p>VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;</p> <p>VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)</p> <p>§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.</p> <p>§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.</p> <p>§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.</p>
	A forma de desenvolvimento do ensino dentro das escolas...	<p>Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:</p> <p>I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;</p>

		<p>II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;</p> <p>III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;</p> <p>IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;</p> <p>V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)</p> <p>VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;</p> <p>VII - garantia de padrão de qualidade.</p> <p>VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)</p> <p>Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)</p> <p>Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:</p> <p>I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;</p> <p>II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.</p> <p>Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.</p> <p>§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.</p> <p>§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.</p>
	Os recursos financeiros destinados as escolas públicas...	<p>Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:</p> <p>I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;</p>

		<p>II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.</p> <p>§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade</p>
	O plano nacional de educação e a definição de diretrizes e objetivos para o desenvolvimento da educação...	<p>Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)</p> <p>I - erradicação do analfabetismo;</p> <p>II - universalização do atendimento escolar;</p> <p>III - melhoria da qualidade do ensino;</p> <p>IV - formação para o trabalho;</p> <p>V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.</p> <p>VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)</p>
	A formação para os profissionais de EJA...	Este documento não aborda de uma forma mais específica uma formação para os profissionais de EJA.

A Constituição de 1988 é a atual Carta Magna da República Federativa do Brasil. Foi elaborada no espaço de 20 meses por 558 constituintes, entre deputados e senadores, tratando-se da sétima na história do país, desde a sua independência. Promulgada no dia 5 de outubro de 1988, ganhou o apelido de **Constituição Cidadã**, por ser considerada a que mais avançou em relação aos direitos sociais, entre as constituições brasileiras, com destaque para os vários aspectos que garantem o acesso à cidadania, entre eles o direito à educação.

A Constituição de 1988 para a Educação de Jovens e Adultos traz grandes avanços significativos, pois todos os indivíduos passam a ter direito à educação relacionada ao Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano), independente da idade e série, e asism inclui a

EJA. A lei traz considerações importantes em relação à educação de uma forma mais ampla, como a elaboração de um Plano Nacional de Educação, em que a educação possa prevalecer como um direito público e subjetivo. E se é um direito de todos, contribui para o acesso a outros direitos, ajudando na inserção do sujeito na vida escolar e erradicando problemas sociais como o abandono escolar e o analfabetismo. No entanto, a constituição de 1988 não aborda de forma específica a formação para os profissionais da EJA.

Para Silva (2009:312), a Constituição de 1988, no seu art.205, contém uma declaração fundamental, que combinada com o art.6º, eleva a educação dos direitos fundamentais do homem. *Aí se firma que a educação é direito de todos*, com o que esse direito é informado pelo princípio da universalidade. Realça-lhe o valor jurídico, por um lado a cláusula- *a educação é dever do Estado e da família*- constante do mesmo artigo, que completa a situação jurídica subjetiva, ao explicitar o titular do dever, da obrigação, contraposto àquele direito. Vale dizer: todos têm direito à educação e o Estado tem o dever de prestá-la, assim como a família.

Quadro 4- LDB, LEI 9.394/1996 Lei de Diretrizes e Bases-Brasil

Categoria I	Sub-categoria	unidade de registro
O que aparece na LDB/LEI 9.394/96?	Os princípios e os fins para a educação...	<p>Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:</p> <p>I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;</p> <p>II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;</p> <p>III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;</p> <p>IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;</p> <p>V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;</p> <p>VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;</p> <p>VII - valorização do profissional da educação escolar;</p> <p>X - valorização da experiência extra-escolar (...)</p>

	O dever do Estado para a modalidade de EJA...	<p>Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:</p> <p>VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;</p> <p>VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)</p> <p>-Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)</p> <p>§ 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)</p> <p>I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)</p> <p>§ 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.</p>
	A forma de desenvolvimento do ensino dentro das escolas...	<p>Art. 37 § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.</p> <p>Art.37 § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, referencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.</p>
	A certificação dos exames para os cursos de EJA...	<p>Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.</p> <p>§ 1º Os exames a que se refere este artigo são:</p> <p>I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;</p> <p>II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos (...)</p>
	A Educação profissional e tecnológica...	<p>Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.</p>

		(Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008) Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)
	A formação para os profissionais de EJA...	A LDB na forma do regulamento da (lei nº11. 741) afirma que a educação de Jovens e adultos deverá articular-se com a educação profissional, que abrangerá a formação inicial e continuada para os profissionais das diversas modalidades isso inclui o profissional de EJA.

Considerando que a Lei de Diretrizes e Bases, lei 9.394/96 – LDB regulamenta a Constituição Federal, sendo também a lei orgânica e geral da educação brasileira. Sendo essa lei que dita as diretrizes e as bases da organização do sistema educacional. Foi elaborada, pelo ex- ministro Paulo Renato Souza, ao lado do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, sancionou a LDB, que vigora até hoje. A primeira lei foi criada em 1961 e depois uma nova versão foi elaborada em 1971 e a terceira versão que está ainda vigente, foi criada em 1996.

A LDB, lei 9.394/96 com relação a educação traz aspectos importantes sobre o dever do estado e da família, a quem se destina, e traz pontos significativos para a EJA, sobre a modalidade para os cursos da EJA, sobre os exames e a idade mínima para o ingresso nos curso de EJA. A lei enfatiza os profissionais da educação e a formação continuada, a formação profissional e tecnológica, nos diversos níveis de ensino, e nas diversas modalidades.

Para Saviani (1990), as diretrizes e bases da educação nacional não têm o poder, por si só, de alterar a realidade educacional, e de modo especial, a formação inicial e continuada de professores, mas pode produzir efeitos em relação a essa mesma realidade, de tal modo “que numa avaliação posterior podem ser considerados aspectos positivos ou negativos”. Portanto, é neste momento que se faz necessário o encaminhamento para questões essenciais sobre a formação dos profissionais de educação, ou seja, a formação dos docentes que deve servir de base para qualquer modalidade de ensino.

Quadro 5 - Diretrizes Operacionais para Educação de Jovens e Adultos.

Brasil/ MEC/CEB 3/2010

Categoria I	Sub-categoria	Unidade de registro
O que dizem as diretrizes operacionais para a educação de jovens e adultos?	A idade mínima para ingresso nos cursos presenciais de EJA...	<p>“será considerada idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental a de 15 (quinze) anos completos”.</p> <p>“a idade mínima para matrícula em cursos de EJA de Ensino Médio e inscrição e realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Médio é 18 (dezoito) anos completos”.</p>
	A certificação dos exames...	<p>“será considerada idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental a de 15 (quinze) anos completos”.</p> <p>“a idade mínima para matrícula em cursos de EJA de Ensino Médio e inscrição e realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Médio é 18 (dezoito) anos completos”.</p>
	O desenvolvimento por meio da Educação à Distância...	<p>“a idade mínima para o desenvolvimento da EJA com mediação da EAD será a mesma estabelecida para a EJA presencial: 15 (quinze) anos completos para o segundo segmento do Ensino Fundamental e 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio”.</p> <p>“a duração mínima dos cursos de EJA, desenvolvidos por meio da EAD, será de 1.600 (mil e seiscentas) horas, nos anos finais do Ensino Fundamental, e de 1.200 (mil e duzentas) horas, no Ensino Médio”.</p>
	A Duração dos cursos presenciais...	<p>“para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a duração deve ficar a critério dos sistemas de ensino”.</p> <p>“para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a duração deve ficar a critério dos sistemas de ensino; II - para os anos finais do Ensino Fundamental, a duração mínima deve ser de 1.600 (mil e seiscentas) horas”.</p> <p>“para o Ensino Médio, a duração mínima deve ser de 1.200 (mil e duzentas) horas”.</p>
	A Forma de desenvolvimento...	<p>“cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida”</p> <p>“incentivar e apoiar as redes e sistemas de ensino a estabelecerem, de forma colaborativa, política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho”.</p> <p>“tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, a EAD deve ser desenvolvida em comunidade de</p>

		aprendizagem em rede, com aplicação, dentre outras, das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na “busca inteligente” e na interatividade virtual, com garantia de ambiente presencial escolar devidamente organizado para as práticas relativas à formação profissional, de avaliação e gestão coletiva do trabalho, conjugando as diversas políticas setoriais de governo”.
	A formação para os profissionais de EJA...	<p>“O poder público deve inserir a EJA no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e ampliar sua ação para além das avaliações que visam identificar desempenhos cognitivos e fluxo escolar, incluindo, também, a avaliação de outros indicadores institucionais das redes públicas e privadas que possibilitam a universalização e a qualidade do processo educativo, tais como parâmetros de infraestrutura, gestão, formação e valorização dos profissionais da educação, financiamento, jornada escolar e organização pedagógica”.</p> <p>“A interatividade pedagógica será desenvolvida por professores licenciados na disciplina ou atividade, garantindo relação adequada de professores por número de estudantes”.</p> <p>“O Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos</p>

A Resolução CNE/CEB nº 03/2010 foi criada para instituir Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração os cursos e idade mínima para ingresso nos cursos da EJA: idade mínima e certificação nos exames da EJA e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância, buscando também oferecer formação inicial e continuada para os professores da educação básica e educação de jovens e adultos.

Quadro 6- Diretrizes nacionais para a Educação em Direitos humanos 2012-Brasil.

Categoria	Sub- categoria	Unidade de registro
O que dizem as diretrizes curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos?	Promoção da educação para a transformação social...	Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades (...)
	O objetivo da educação em direitos humanos...	Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais,

		<p>nacionais e planetário.</p> <p>§ 1º Este objetivo deverá orientar os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos.</p> <p>§ 2º Os Conselhos de Educação definirão estratégias de acompanhamento das ações de Educação em Direitos Humanos.</p>
	Organização do currículo para educação básica e educação superior...	<p>Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:</p> <p>I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;</p> <p>II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;</p> <p>III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.</p> <p>Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional.</p>
	A formação para os profissionais de EJA...	<p>Art. 8º A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais.</p> <p>Art. 9º A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento</p>

A educação em direitos humanos esta voltada para os aspectos, indispensáveis da vida do ser humano e na sociedade e para os princípios básicos, do respeito ao outro, a igualdade de direitos e do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades das diferentes culturas que estão presentes hoje na sociedade.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, são instrumentos concretos para o enfrentamento da banalização da violência e para a construção de valores na sociedade, a partir da educação. E por ser um direito humano a educação em direitos humanos busca atender as diferentes modalidades de ensino como a educação de jovens e adultos. E assegurado a formação inicial e continuada para os profissionais das diferentes áreas do conhecimento.

Quadro 7- Brasil/MEC/CNE. Resolução CNE/CPN1º/2002.

Categoria I	Sub-categoria	Unidade de registro
O que dizem as diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação básica e das diversas modalidades?	A educação básica e a organização curricular...	<p>Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:</p> <p>I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;</p> <p>II - o acolhimento e o trato da diversidade;</p> <p>III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;</p> <p>IV - o aprimoramento em práticas investigativas;</p> <p>V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;</p> <p>VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;</p> <p>VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.</p>
	Formação de professores nas diversas modalidades de educação básica...	<p>Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:</p> <p>I - a competência com o planejamento nuclear na orientação do curso;</p> <p>II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:</p> <p>a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;</p> <p>b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas suas capacidades pessoais;</p> <p>c) os conteúdos, como meio e suporte para a</p>

		<p>constituição das competências;</p> <p>d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias. (...)</p>
	Cursos de formação de professores para a educação básica...	<p>Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:</p> <p>I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;</p> <p>II - adotar essas competências como Norteadoras , tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.</p>
	Projeto pedagógico para cada curso...	<p>Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:</p> <p>I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica ;</p> <p>II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos Do conhecimento profissional do professor;</p> <p>III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;</p> <p>IV - os conteúdos a serem Ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;</p> <p>V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira (...)</p>
	A formação para os profissionais de EJA...	<p>Enfatiza a formação inicial e continuada para os profissionais de educação nas diversas modalidades do ensino.</p>

A Lei instituída pelo Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no Art. 9º, § 2º, alínea “c” da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos Pareceres CNE/CP9/2001 e 27/2001, são

peças indispensáveis do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, Homologados pelo Senhor Ministro da Educação, em 17 de janeiro de 2002, resolve que de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, a formação inicial de professores deve ser realizada em cursos específicos de licenciatura e pedagogia interculturais; aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado.

A modalidade de EJA está inserida na educação básica e se faz necessário entender através dos documentos oficiais, como está organizada a modalidade da educação básica para a formação de professores o documento observado acima traz contribuições importantes e significativas para os professores das diferentes modalidades, sendo da educação básica ou dos níveis mais avançados do ensino. O projeto pedagógico desenvolvido nas escolas deverá seguir as normas gerais estipuladas pelas mesmas.

A Educação Básica de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Um dos fundamentos do projeto de Nação que estamos construindo, a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. No entanto, a educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças. São estas diretrizes que estabelecem a base nacional.

Quadro 8- Proposta Curricular para a educação de Jovens e Adultos(2002)-Brasil

Categoria I	Sub-categoria	Unidade de registro
O que diz a proposta curricular para a educação EJA no Brasil?	A obrigatoriedade e a oferta do ensino primário para todos...	<p>*A criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (1942), que tinha por objetivo ampliar a educação primária, de modo a incluir o ensino supletivo para adolescentes e adultos;</p> <p>*O Serviço de Educação de Adultos (SEA, de 1947), cuja finalidade era orientar e coordenar os planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos;</p> <p>*a criação de campanhas como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA, de 1947), que teve grande importância como fornecedora de infra-</p>

		<p>estrutura aos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos;</p> <p>*a Campanha Nacional de Educação Rural (1952);</p> <p>*a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958) As duas últimas, de curta duração, tiveram poucas realizações.</p>
	As funções que a modalidade de EJA deveria desempenhar segundo as diretrizes curriculares para EJA...	<p>Função reparadora: não se refere apenas à entrada dos jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, pela restauração de um direito a eles negado – o direito a uma escola de qualidade –, mas também ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Mas não se pode confundir a noção de reparação com a de suprimento. Para tanto, é indispensável um modelo educacional que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas de alunos jovens e adultos.</p> <p>Função equalizadora: relaciona-se à igualdade de oportunidades, que possibilite oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação. A equidade é a forma pela qual os bens sociais são distribuídos tendo em vista maior igualdade, dentro de situações específicas. Nessa linha, a EJA representa uma possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, permitindo que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura.</p> <p>Função qualificadora: refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não-escolares. Mais que uma função, é o próprio sentido da educação de jovens e adultos.</p>
	Dificuldades enfrentadas pelos alunos de EJA para estudar...	*Falta de tempo, trabalhar e estudar, dificuldade de transporte, conciliar trabalho doméstico e escola; não ter onde deixar os filhos, problemas financeiros, cansaço, memória.
	Perfil de professores para atuar na EJA...	O perfil dos professores de EJA foi construído a partir da tabulação de questionários respondidos por professores das diferentes regiões, sendo 12% do Nordeste, 38% do Norte, 18% do Centro-Oeste, 14% do Sudeste e 18% do Sul. São professores de várias disciplinas, com preponderância de professores de Língua Portuguesa e Matemática, tendo em vista que estas são as disciplinas com maior carga horária na grade curricular.

		<p>O universo pesquisado de professores é constituído por 77% de professores do sexo feminino e 23% do sexo masculino. Com relação à faixa etária, constata-se que nas regiões Norte e Centro-Oeste há um contingente maior de jovens do que nas demais regiões.</p>
	O nível dos salários dos profissionais de EJA...	Em termos salariais, em todas as regiões a maior concentração está na faixa de 3 a 4 salários mínimos.
	O que os profissionais de EJA acham importante para haver uma melhoria nas condições de trabalho...	Ter material didático, salários mais dignos, salas especiais, livros para todos os alunos, cursos de capacitação específicos para EJA, apoio dos pais, classes menos lotadas.
	Os aspectos mais relevantes sobre o projeto educativo da escola para EJA...	<p>*No caso da EJA, um dos aspectos mais relevantes no que se refere a o projeto educativo é o isolamento desses cursos nas unidades escolares. A educação de jovens e adultos é parte integrante do projeto educativo da escola em que se insere, desse modo, não pode ser tratada como mera “inquilina” do espaço escolar. Isso significa, em primeiro lugar, oferecer oportunidades para que os professores dessa modalidade de ensino participem das discussões e da elaboração do projeto educativo da escola, garantindo assim aos alunos levando em conta suas especificidades o mesmo direito dos outros alunos em relação ao uso de materiais e espaços, a possibilidade de interagir com os demais e de ser respeitados pela equipe escolar.</p> <p>*No projeto educativo cada escola tem uma identidade própria, constituída por uma trama de circunstâncias em que se cruzam diferentes fatores. Possui uma cultura própria permeada por valores, expectativas, costumes, tradições e condições, historicamente construídos, a partir de contribuições individuais e coletivas. Realidades econômicas e sociais e características culturais estão presentes no interior de cada escola e lhe conferem uma identidade absolutamente peculiar(...)</p>
	O interesse dos alunos em nos cursos de EJA a para inserção no mundo do trabalho...	Os jovens e adultos procuram programas de elevação de escolaridade, em sua maioria, buscando melhorar suas chances de inserção no mercado de trabalho, explicitamente expressa pelo certificado formal do grau de escolaridade alcançado. Para algumas instituições e para o mercado de trabalho, um determinado nível de escolaridade é condição para o exercício da atividade correspondente: sem a escolaridade requisitada, a pessoa nem sequer é submetida aos demais processos seletivos. Em outras palavras, o grau de escolaridade funciona como pré-requisito, como um sistema primeiro de seleção, anterior a qualquer entrevista ou outro sistema de escolha.
	A importância da leitura e da escrita para os alunos de EJA...	*Os alunos de EJA que ingressam no Segundo Segmento do Ensino Fundamental têm pouco domínio da escrita e da leitura, já que, muitas vezes, o tipo de trabalho ou as situações sociais das quais participam

		<p>não favorecem o desenvolvimento dessas atividades. Esse fato, além de ser determinante para sua exclusão sociocultural, torna-se um obstáculo para sua aprendizagem.</p> <p>*Definir estratégias e procedimentos que envolvam leitura e escrita para fazer do aluno um leitor competente e autônomo, capaz de reconhecer e utilizar textos de diferentes gêneros, e fazer com que ele desenvolva a capacidade de expor seus pensamentos na forma escrita são tarefas em que devem estar envolvidos os professores de todas as áreas, não apenas os de Língua Portuguesa.</p>
	Os critérios de avaliação...	Os critérios de avaliação devem apontar as experiências educativas a que os alunos precisam ter acesso e que são consideradas essenciais para o seu desenvolvimento e socialização. Nesse sentido, deve-se refletir de forma equilibrada os diferentes tipos de capacidades e as três dimensões de conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) para o encaminhamento da programação e das atividades de ensino e aprendizagem.
	A formação para os profissionais de EJA...	<p>No Brasil, um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da educação de jovens e adultos, que ainda é uma necessidade social expressiva. Inúmeras experiências apontam para a necessidade de pensar a especificidade desses alunos e de superar a prática de trabalhar com eles da mesma forma com que se trabalha com as crianças e os adolescentes do Ensino Fundamental e Médio. Assim sendo, as diretrizes orientam os cursos de formação no sentido de oferecer uma ênfase diferenciada aos professores que pretendem se dedicar a essa modalidade de ensino. É preciso que os sistemas de ensino garantam aos professores espaços para a reflexão de sua prática num processo de formação continuada para que possam, junto com outros colegas, tematizar sua prática, construir conhecimentos sobre seu fazer, aperfeiçoando-se constantemente. Os professores têm o direito de experimentar em seu próprio processo de aprendizagem o que, do ponto de vista metodológico, lhes é sugerido como necessário e bom para os alunos práticas orientadas para o desenvolvimento do pensamento crítico, da aprendizagem ativa, da criatividade, da autonomia, dos valores democráticos, do exercício da cidadania(...)</p> <p>.</p>

A proposta curricular da educação de jovens e adultos tem a finalidade de mostrar um pouco da trajetória da EJA no Brasil. Não existem registros suficientes em relação às diversas ações implementadas, em especial no âmbito não governamental. Esta proposta tem como objetivo principal convidar os profissionais de EJA para aprofundar seus conhecimentos sobre a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

O objetivo da proposta curricular para a EJA é subsidiar o processo de reorientação curricular nas escolas estaduais e municipais, bem como nas instituições e

escolas que atendem o público da EJA. É uma proposta formulada a partir da vivência de educadores que também atuam nessa modalidade e que sentiram a necessidade de pensar numa proposta onde se deve considerar as especificidades dos alunos da EJA e também as características desse curso.

Quadro 9 – Plano de Ação. Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, UNESCO, 2006.

Categoria I	Sub-categoria	Unidade de registro
O que diz o plano de ação em direitos humanos na sua primeira fase sobre a implementação e estratégias para a educação?	O plano de ação em educação nos níveis primários e secundários...	<p>Uma educação de qualidade, com base nos direitos humanos, abrange o conceito de educação para o desenvolvimento sustentável, previsto no Plano de Aplicação das Decisões da Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável.</p> <p>No seu parágrafo 6, afirma-se que a educação é um elemento-chave do desenvolvimento sustentável, da paz e da estabilidade, pois promove a coesão social e habilita as pessoas a participarem ativamente na transformação social.</p> <p>Um dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, aprovados pela comunidade internacional na ocasião da Cúpula do Milênio, celebrada pelas Nações Unidas em 2000, é promover o acesso universal à educação primária, o que ainda constitui um grande desafio. Ainda que as taxas de matrícula escolar tenham aumentado em várias regiões do mundo, a qualidade da educação continua deficitária em muitas delas. Por exemplo, os preconceitos em função de sexo, as ameaças à segurança física e emocional das meninas e os programas de estudo que não levam em conta o gênero, podem impedir a realização do direito à educação (A/56/326, parágrafo 94). Este Plano de Ação tem como objetivo contribuir para o alcance desse Objetivo de Desenvolvimento do Milênio, promovendo uma educação de qualidade baseada nos direitos humanos.</p> <p>O Plano de Ação localiza-se igualmente no contexto das medidas adotadas pelos Estados-membros e outros agentes para promover o direito universal à alfabetização, em particular dentro do Marco da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012), visto que esse é um elemento essencial para a concretização do direito à educação.</p>
	A educação primária e secundária em direitos humanos...	<p>a)-as políticas, elaborar de maneira participativa e aprovar políticas, leis e estratégias de educação coerentes, que sejam baseadas nos direitos humanos e que incluam o aperfeiçoamento dos planos de estudo e das políticas de capacitação para professores e para outros profissionais do ensino;</p> <p>(b)-a implementação das políticas planejar a implementação das políticas educacionais acima mencionadas pela adoção de medidas organizacionais apropriadas, e facilitar a participação de todos os</p>

		<p>interessados;</p> <p>(c)-o ambiente de aprendizagem o próprio ambiente escolar deve respeitar e promover os direitos humanos e as liberdades fundamentais. Deve oferecer a oportunidade para que todos os agentes do ambiente educacional (estudantes, professores, funcionários, administradores e pais) pratiquem os direitos humanos nas atividades da vida real. Deve proporcionar às crianças a possibilidade de expressar livremente suas opiniões e de participar na vida escolar;</p> <p>(d)- o ensino e a aprendizagem – todos os processos e instrumentos de ensino e aprendizagem devem ser fundamentados nos direitos (por exemplo, o conteúdo e os objetivos dos planos de estudos, as práticas e os métodos democráticos e participativos, os materiais apropriados que incluam a revisão e o exame dos livros didáticos existentes etc.);</p> <p>(e)-a educação e o desenvolvimento profissional dos professores e outros profissionaiscapacitar o pessoal docente e as autoridades escolares, por meio de cursos de capacitação prévios e/ou simultâneos à prestação de serviços, quanto aos conhecimentos, à compreensão, às técnicas e à competência necessários para facilitar o aprendizado e a prática dos direitos humanos nas escolas, bem como promover as condições de trabalho e o reconhecimento profissional apropriados.</p>
	Os objetivos s do plano de ação em direitos humanos...	<p>a)-promover a inclusão e a prática dos direitos humanos níveis de ensino primário e secundário;</p> <p>(b)-apoiar a elaboração, a adoção e a implementação de estratégias nacionais de educação em direitos humanos, que sejam gerais, eficazes e sustentáveis, nos sistemas educacionais; da mesma forma, apoiar a revisão ou o aperfeiçoamento das iniciativas existentes;</p> <p>(c)-oferecer diretrizes sobre os componentes decisivos da educação em direitos humanos no sistema educacional;</p> <p>(d)-facilitar às organizações locais, nacionais, regionais e internacionais a prestação de apoio aos Estados-membros.</p> <p>(e)-apoiar a criação de redes e a cooperação entre as instituições locais, nacionais, regionais e internacionais.</p>

	O desenvolvimento da avaliação pelo plano de ação em direitos humanos...	<p>Estabelecer a avaliação como método de prestação de contas e como meio de aprender, bem como de melhorar uma possível etapa ulterior de atividades.</p> <p>Utilizar a auto avaliação e a avaliação externa independente para examinar a execução.</p> <p>Controlar a consecução dos objetivos estabelecidos e examinar o processo de Execução.</p> <p>Reconhecer, difundir e celebrar a conquista dos resultados.</p>
	As entidades parceiras do plano de ação em direitos humanos...	<p>a)-os institutos de ciências da educação e as faculdades de educação das universidades;</p> <p>(b)-os sindicatos de professores, as organizações de profissionais e os órgãos de regulação e fiscalização;</p> <p>(c)-os órgãos legislativos estatais, locais, federais e nacionais, inclusive as comissões parlamentares encarregadas da educação, do desenvolvimento e dos direitos humanos;</p> <p>(d)-as instituições nacionais de defesa dos direitos humanos, como ouvidorias e comissões de direitos humanos;</p> <p>(e)-as comissões nacionais da UNESCO;</p> <p>(f)-as organizações e os grupos locais e nacionais, inclusive, por exemplo, os comitês nacionais pró-UNICEF e outras organizações comunitárias;</p> <p>(g)-as filiais nacionais das organizações não governamentais;</p> <p>(h)-as associações de pais;</p> <p>(i)-as associações de estudantes;</p> <p>(j)-os institutos de pesquisa em ciências da educação;</p> <p>(k)-os centros locais e nacionais de capacitação e de defesa em matéria de direitos humanos.</p>
	O financiamento para o plano ação em direitos humanos...	<p>Tendo em vista tudo isso, o financiamento da educação em direitos humanos também pode ser obtido no contexto dos recursos destinados ao sistema nacional de educação em geral e, em particular, mediante:</p> <p>(a)-o aproveitamento máximo dos fundos nacionais comprometidos com a efetivação da educação de qualidade, com o objetivo de colocar este Plano em prática;</p> <p>(b)-a coordenação dos fundos externos e as práticas de designação de recursos financeiros com base nas atividades previstas neste Plano (...)</p>
	A formação para os profissionais de EJA...	Este documento não aborda de forma mais específica uma formação para os profissionais de EJA.

A implementação de um plano de ação em direitos humanos ilustram o comprometimento oficial do Estado e da sociedade civil brasileiros com a formação cidadã por meio da promoção, da defesa e da ampliação dos direitos humanos. Neste sentido encontra-se resumido o Plano de Ação da Primeira Fase (2005-2007) do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos.

Destacam-se as principais medidas que os ministérios da Educação e outros agentes do sistema educacional e da sociedade civil devem adotar, conjuntamente, para integrar de maneira efetiva a educação em direitos humanos nos níveis de ensino primário e secundário.

Falar em ações voltadas para a educação em direitos humanos, seja ela no nível primário ou secundário, requer pensar o indivíduo no seu sentido mais amplo, no que diz respeito do direito a ter direitos. E essa prática social e educativa serve também para pensar o sujeito nas diversas modalidades de ensino, como também a EJA. A educação em direitos humanos ajuda a proporcionar um conjunto de princípios, condutores para guiar a reforma educacional e contribuir para a solução dos problemas que atualmente atingem os sistemas educacionais de todo o mundo, podendo melhorar a eficácia geral dos sistemas nacionais de educação, os quais, por sua vez, desempenham função decisiva no desenvolvimento econômico, social e político dos países. Educar em direitos humanos é também um ato de cidadania e esse é um dos aspectos que devem ser abordados como um dos temas relevantes dentro das escolas, sejam elas municipais ou estaduais

Quadro 10- Declaração de Dakar, Senegal 26 a 28 de Abril de UNESCO- 2000

Categoria I	Sub-categoria	Unidade de registro
O que diz a declaração de Dakar elaborada pela UNESCO?	Os cumprimentos coletivos dos deveres do governo com a educação...	<p>O Marco de Ação de Dakar é um compromisso coletivo para a ação. Os governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas de EPT sejam alcançados e mantidos. Essa responsabilidade será atingida de forma mais eficaz por meio de amplas parcerias no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais.</p> <p>Nós reafirmamos a visão da Declaração Mundial de Educação Para Todos (Jomtien, 1990), apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, de que toda criança, jovem e adulto têm o direito humano de beneficiar-se de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que</p>

		<p>possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades.</p> <p>Acolhemos os compromissos pela educação básica feitos pela comunidade internacional ao longo dos anos 90, especialmente na Cúpula Mundial pelas Crianças (1990), na Conferência do Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992), na Conferência Mundial de Direitos Humanos (1993), na Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais da Educação: Acesso e Qualidade (1994), na Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social (1995), na Quarta Conferência Mundial da Mulher (1995), no Encontro Intermediário do Fórum Consultivo Internacional de Educação para Todos (1996), na Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997) e na Conferência Internacional sobre o Trabalho Infantil (1997). O desafio, agora, é cumprir os compromissos firmados. (...).</p>
	Os objetivos e metas para educação o que consta na declaração de Dakar...	<p>a) expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;</p> <p>b) assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;</p> <p>c) assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania;</p> <p>d) alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;</p> <p>e) eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;</p> <p>f) melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida.</p> <p>g) implementar urgentemente programas e ações educacionais para combater a pandemia HIV/AIDS; criar ambientes seguros, saudáveis, inclusivos e equitativamente supridos, que conduzam à excelência na aprendizagem e níveis de desempenho claramente definidos para todos;</p> <p>h) melhorar o <i>status</i>, a auto-estima e o profissionalismo dos professores;</p> <p>i) angariar novas tecnologias de informação e comunicação para apoiar o esforço em alcançar as metas EPT; (...)</p>

	A declaração de Dakar sobre o plano nacional de Educação para todos...	<p>a) será desenvolvido sob a liderança governamental, consultando diretamente e sistematicamente a sociedade civil nacional;</p> <p>b) atrairá apoio coordenado de todos os parceiros de desenvolvimento;</p> <p>c) especificará reformas referentes aos seis objetivos de Educação para Todos;</p> <p>d) estabelecerá um marco financeiro sustentável;</p> <p>e) será orientado para a ação e especificará prazos;</p> <p>f) incluirá indicadores de desempenho de médio prazo;</p> <p>g) atingirá uma sinergia de todos os esforços de desenvolvimento humano, pela sua inclusão no planejamento e no processo de implementação do marco de desenvolvimento nacional.</p>
	O apoio financeiro para alcançar uma educação para todos...	Alcançar a Educação Para Todos demandará apoio financeiro adicional dos países, aumento da ajuda para o desenvolvimento e perdão da dívida em prol da educação por parte dos doadores bilaterais e multilaterais, o que custará em torno de US\$ 8 bilhões por ano. Portanto, é essencial que novos compromissos financeiros concretos sejam firmados pelos governos nacionais e também pelos doadores bilaterais multilaterais, incluindo-se o Banco Mundial, os bancos regionais de desenvolvimento, a sociedade civil e as fundações.
	A formação para os profissionais de EJA...	Este documento não aborda de uma forma mais específica uma formação para os profissionais de EJA.

A declaração de Dakar, elaborada pela UNESCO, tem como objetivo “educar todos os cidadãos de todas as sociedades” promovendo assim, um discurso amplo a nível internacional sobre as metas para satisfazer as necessidades básicas das crianças, jovens e adultos, e ajudando numa reflexão sobre como erradicar o analfabetismo e o acesso à escola na infância.

Quadro 11 - 60 anos de Confiteia- Brasília: UNESCO, MEC (2014).

Categoria I	Sub-categoria	Unidade de registro
O que foi estabelecido com a criação das Confiteias pela Unesco para Educação de adultos?	Sobre as características gerais das Confiteias para a EJA.	As Conferências Internacionais da UNESCO de Educação de Adultos – Elsinore em 1949, Montreal em 1960, Tóquio em 1972, Paris em 1985 e Hamburgo em 1997– foram, de muitas formas, uma vitrine profissional para a educação de adultos, cuja intenção foi a serem vistas como sinais de saltos para adiante. Quando foi assinada a constituição da UNESCO no dia 16 de novembro de 1945, em que se estabelecia sua organização, requereu-se (no artigo 1, parágrafo 2) que se “dará novo e vigoroso impulso à educação popular e à difusão da cultura” (HÜFNER; REUTHER, 1996, p. 14); mas disso não é possível deduzir que a UNESCO no seu início tenha prestado particular atenção à educação de

		<p>adultos-se na alfabetização e na educação básica como resposta a crises sociais e econômicas em países em desenvolvimento, seja identificando a educação de adultos com a alfabetização, nos anos 1980.</p> <p>Outra característica importante é que, que as Conferências Internacionais da UNESCO diferem da primeira conferência internacional da Associação Mundial para a Educação de Adultos, organizada por Albert Mansbridge, em Cambridge, em 1929, considerada precursora. Não há nelas, antes de tudo, a preocupação pela educação de adultos como matéria acadêmica e não se busca cobrir todo o campo da sua educação. Estão concentradas em crises que podem ser mitigadas com uma educação de adultos prática e aplicada. Hutchins resumiu esse objetivo numa simples declaração “[...] Devemos obter alguns esclarecimentos sobre se nossa civilização há de sobre viver” (HUTCHINS, 1947 apud HELY, 1962, p. 15).</p>
	A primeira conferência da Unesco realizada em Elsinore quais as dificuldades encontradas...	<p>A primeira Conferência Internacional da UNESCO de Educação de Adultos, realizada no International People's College de Elsinore, de 19 a 25 de junho de 1949, enfrentou muitas dificuldades, o que explica por que a primeira reunião é vista hoje de uma forma negativa, com certa percepção retrospectiva.</p> <p>*Por exemplo, apresentou-se a queixa de que a educação de adultos ainda não era aceita, de forma geral, como uma entidade separada no contexto educativo nacional; que sua importância para mitigar ou reduzir os problemas contemporâneos não havia ficado explícita; e que a educação de adultos ainda era definida, em grande medida, de acordo com a noção anglo-americana de educação utilitária.</p> <p>*Foi feita referência às primeiras reuniões internacionais de educadores de adultos na Conferência de Cambridge, em 1929, e ao trabalho realizado pelas Seções da Associação Mundial de Educação de Adultos (por exemplo, na Conferência de Oberhof, em 1928), mas não houve evidência real de que isso tenha ocorrido.</p>
	A como ficaram agrupadas as discussões em torno das características da EJA...	<p>Foram levadas em consideração as seguintes características:</p> <p>*Objetivos</p> <p>*Conteúdos</p> <p>*Instituições e problemas de organizações</p> <p>*Métodos e Técnicas</p> <p>*Colaboração internacional no campo da educação de adultos (UNESCO, 1949, p. 7-27).</p>

	A Segunda Conferência de EJA realizada em Montreal e os temas mais relevantes que foram discutidos e que até os dias atuais...	<p>*A mudança tecnológica e a educação profissional de adultos.</p> <p>*A liberalização da educação técnico-vocacional e profissional.</p> <p>*A desunião moral no mundo.</p> <p>*A deseuropeização do mundo.</p> <p>*obsolescência da guerra.</p>
	Os títulos relevantes que foram abordados na segunda conferência da EJA realizada em Montreal que foram discutidos pelos próprios organizadores...	<p>*A educação de adultos e a paz mundial</p> <p>*Papel e conteúdo da educação de adultos</p> <p>*Formas e métodos da educação de adultos (incluindo recomendações sobre a relação da educação de adultos com cinema, rádio e televisão).</p> <p>*Estrutura e organização da educação de adultos (por exemplo, a educação de adultos “como parte integrante de cada sistema educativo”).</p> <p>*Responsabilidade dos governos na educação de adultos (UNESCO, 1963, p. 2)</p>
	A terceira Conferência de EJA realizada em Tóquio nos discursos estabelecidos por todos os participantes quais as manifestações da EJA que consideraram mais importante...	<p>*Conceitos mutáveis</p> <p>*Legislação</p> <p>*Financiamento</p> <p>*Pessoal (incluindo a profissionalização)</p> <p>*Instituições</p> <p>*Métodos e técnicas</p> <p>*Pesquisa em EA</p> <p>*Cooperação internacional</p>
	A quarta conferência realizada em Paris sobre algumas mudanças discutidas na EJA foram abordadas algumas questões específicas...	<p>*o papel da educação de adultos em relação ao desenvolvimento tecnológico;</p> <p>*a necessidade de mais esforços de alfabetização, não apenas nos países em desenvolvimento, mas também em países industrializados (este aspecto outorga particular importância à Conferência de Paris do ponto de vista dos países industrializados);</p> <p>*integração e reintegração, e autorização para sair do trabalho por motivos de educação permanente (para isso, remeteu-se uma resolução por iniciativa da delegação alemã).</p>
	A quinta Conferência em Hamburgo quais os temas relevantes que fizeram parte dos eventos e da agenda para a educação de EJA...	<p>Aprendizagem de adultos e democracia: os desafios do século XXI.</p> <p>*Melhorar as condições e a qualidade da aprendizagem de adultos.</p> <p>*Assegurar o direito universal à alfabetização e à educação básica.</p>

		<p>*Aprendizagem de adultos, igualdade e equidade de gênero e empoderamento das mulheres.</p> <p>*Aprendizagem de adultos e o instável mundo do trabalho.</p> <p>* Aprendizagem de adultos em relação com o meio ambiente, a saúde e a população.</p> <p>*Aprendizagem de adultos, cultura, meios de comunicação e novas tecnologias da informação.</p> <p>*Aprendizagem de adultos para todos: os direitos e as aspirações de diferentes grupos</p> <p>*O aspecto econômico da aprendizagem de adultos.</p> <p>*Aumentar a solidariedade e a cooperação internacional.</p>
	OS documentos importantes que foram discutidos na quinta Conferência e os pontos positivos para EJA...	<p>A quinta Conferência Internacional terminou com dois documentos: a “Declaração de Hamburgo” e a “Agenda para o Futuro” (UNESCO, 1997) . Sem dúvida, não há que temer qualquer comparação com suas precursoras em nível intelectual ou aplicação prática, em particular quando se levam em conta os materiais informativos que contêm uma verdadeira análise do contexto atual. Um dos aspectos externos, essencialmente o aporte do Instituto da UNESCO de Hamburgo e de seu diretor comprometido emocional e intelectualmente, Paul Bélanger, foi a agenda, muito carregada, da conferência. Nela se alternaram sessões plenárias, de natureza geralmente demonstrativa, com grupos de trabalho intensivo, cujo resultado revelou, pela primeira vez, o estado atual da educação continuada e da educação de adultos às portas do século XXI.</p>
	A formação para os profissionais de EJA...	<p>Este documento não aborda de uma forma mais específica uma formação para os profissionais de EJA.</p>

A criação das Confiteias, pela Unesco, tem se estabelecido como um dos fóruns mais influentes na arena internacional da educação de adultos. Teve como principal objetivo, debater e indicar as grandes diretrizes políticas e globais da educação de adultos. Apesar de haver um certo período de tempo para se realizar as conferências entre uma e outra, elas contribuíram para evitar o desaparecimento da EJA das pautas políticas em vários países.

Quadro 12- Declaração de Hamburgo, Agenda para o Futuro Brasília Sesi-UNESCO-(1997).

Categoria I	Sub-categoria	Unidade de registro
De acordo com a declaração de Hamburgo aspectos são relevantes para EJA?	O direito e o dever de Educar...	<p>A educação de adultos, nesse contexto, torna-se mais do que um direito: é a chave para o século XXI. É tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade.</p> <p>A educação de adultos deve englobar todo o processo de aprendizagem, formal ou não em que pessoas consideradas adultas pela sociedade à qual pertencem desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade.</p>
	A agenda para o futuro novos compromissos a favor da aprendizagem de adultos...	<p>A agenda se concentra nas preocupações comuns com que a humanidade se defronta, às vésperas do século XXI, e no papel crucial que a educação de adultos cabe desempenhar para que homens e mulheres de todas as idades possam enfrentar tais desafios tão urgentes com a coragem, a criatividade e o conhecimento necessários.</p> <p>Desenvolver a educação de adultos exige ação de parceria entre os poderes públicos em diferentes setores ; as organizações intergovernamentais e não governamentais ; os empregadores e os sindicatos ; as universidades e os centros de pesquisa ; os meios de comunicação; as associações comunitárias e da sociedade civil ; os facilitadores da aprendizagem de adultos e os próprios educandos.</p>
	Os temas de estudos mais abordados na declaração de Hamburgo para aprendizagem de adultos...	<p>*Aprendizagem de adultos e democracia: os Desafios do século XXI;</p> <p>*A melhoria das condições e da qualidade da aprendizagem de adultos;</p> <p>*Garantir o direito universal à alfabetização e à educação básica;</p> <p>*A aprendizagem de adultos, igualdade e equidade de gênero e o empoderamento das mulheres;</p> <p>*A aprendizagem de adultos e as transformações no mundo do trabalho;</p> <p>*A aprendizagem de adultos em relação ao meio ambiente, à saúde e à população;</p> <p>*A aprendizagem de adultos, cultura, meios de comunicação e novas tecnologias de informação;</p> <p>*A aprendizagem para todos os adultos: os direitos e aspirações dos diferentes grupos; (...).</p>
	A formação para os profissionais de EJA...	Este documento não aborda de uma forma mais específica uma formação para os profissionais de EJA.

A declaração de Hamburgo é uma forma de reafirmar o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, que levarão a um desenvolvimento justo e sustentável. A efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro.

A Educação de Adultos neste contexto é um poderoso instrumento que ajuda a definir a identidade do cidadão e dar significado à sua vida. A aprendizagem ao longo da vida implica em repensar um conteúdo que reflita certos fatores, como idade, gênero, deficiências, idioma, cultura e disparidades econômicas.

A educação de adultos, segundo a declaração de Hamburgo, vem apresentando há duas décadas um desenvolvimento muito rápido. O número de adultos, hoje, matriculados nas escolas, já é bem maior que o antes. Mas mesmo com esses avanços identificamos que a formação de adultos é ainda um privilégio das populações mais fortemente escolarizadas dos homens do que das mulheres, dos países mais ricos e das zonas urbanas mais bem equipadas.

Na verdade, as ofertas de formação de adultos não levam em conta a diversidade cultural. Precisamos reconsiderar o objeto de igualdade de oportunidades para inseri-lo no contexto de um mundo plural, onde a igualdade e a diversidade sejam reconhecidas como dimensões complementares e levadas em conta, assim como os sistemas educacionais. A educação de adultos torna-se mais que um direito e a declaração de Hamburgo vem de certa forma fortalecer a educação de adultos no âmbito internacional.

Quadro 13- Relatório para a comissão sobre a Educação para o século XXI, Brasília: UNESCO, MEC, (1996).

Categoria I	Sub-categoria	Unidade de registro
O que diz o relatório da UNESCO sobre a educação para o século XXI segundo Jacques Delors?	A educação para o século XXI segundo relatório da UNESCO quais os aspectos mais importantes...	<p>A Comissão, na verdade, sonha com uma educação criativa e que sirva de suporte a esse novo espírito; nem por isso, ela menosprezou os outros três pilares da educação que fornecem, de certa forma, os elementos básicos para aprender a conviver.</p> <p>Como elementos básicos para educação Jacques Delors considera alguns aspectos importantes tais como:</p>

		<p>Em primeiro lugar, Aprender a conhecer. Mas, considerando as rápidas alterações suscitadas pelo progresso científico e as novas formas de atividade econômica e social, é inevitável conciliar uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um reduzido número de assuntos. Essa cultura geral constitui, de algum modo, o passaporte para uma educação permanente, à medida que fornece o gosto, assim como as bases, para aprender ao longo da vida.</p> <p>A seguir, Aprender a fazer. Além da aprendizagem continuada de uma profissão, convém adquirir, de forma mais ampla, uma competência que torne o indivíduo apto para enfrentar numerosas situações, algumas das quais são imprevisíveis, além de facilitar o trabalho em equipe que, atualmente, é uma dimensão negligenciada pelos métodos de ensino. Essa 14 A educação ou a utopia necessária competência e essas qualificações tornam-se, em numerosos casos, mais acessíveis, se os alunos e os estudantes têm a possibilidade de se submeter a testes e de se enriquecer, tomando parte em atividades profissionais ou sociais, simultaneamente aos estudos. Essa é a justificativa para atribuir um valor cada vez maior às diferentes formas possíveis de alternância entre escola e trabalho.</p> <p>Por último e acima de tudo, Aprender a ser, aliás, o tema predominante do Relatório de Edgar Faure 2, publicado em 1972, sob os auspícios da UNESCO. Suas recomendações permanecem atuais já que, no século XXI, todos nós seremos obrigados a incrementar nossa capacidade de autonomia e de discernimento, acompanhada pela consolidação da responsabilidade pessoal na realização de um destino coletivo. E também, em decorrência de outro imperativo sublinhado por esse relatório: não deixar inexplorado nenhum dos talentos que, à semelhança de tesouros, estão soterrados no interior de cada ser humano. Sem sermos exaustivos, podemos citar a memória, o raciocínio, a imaginação, as capacidades físicas, o sentido estético, a facilidade de comunicar-se com os outros, o carisma natural de cada um... Eis o que confirma a necessidade de maior compreensão de si mesmo.</p> <p>A Comissão evocou, ainda, outra utopia: a sociedade educativa baseada na aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos, ou seja, as três funções relevantes no processo educativo. Com o desenvolvimento da sociedade da informação e a multiplicação das possibilidades de acesso a dados e fatos, a educação deve permitir que todos possam coletar, selecionar, ordenar, gerenciar e utilizar esse volume de informações a seu serviço.</p> <p>A educação deve, portanto, adaptar-se constantemente a essas mudanças da sociedade, sem negligenciar as vivências, os saberes básicos e os resultados da experiência humana.</p>
	Articulação das diferentes etapas da educação o que diz o relatório da UNESCO...	<p>Ao focalizar suas propostas em torno do conceito de educação ao longo da vida, a Comissão não teve a pretensão de sugerir que esse salto qualitativo viesse a prescindir de uma reflexão sobre as diferentes etapas de ensino; pelo contrário, sua intenção consistia em confirmar, ao mesmo tempo, algumas orientações relevantes identificadas pela UNESCO – por exemplo, a importância vital da educação básica – ou em incentivar a revisão das</p>

		<p>funções assumidas pela educação secundária ou, ainda, em fornecer respostas para as indagações que continuam a ser suscitadas pela evolução do ensino superior e, sobretudo, pelo fenómeno da massificação.</p> <p>Convém reconhecer simplesmente que a educação ao longo da vida permite ordenar – e, ao mesmo tempo, valorizar – as diferentes fases de aprendizagem, articular as transições e diversificar os percursos individuais. Assim, será que é possível escapar deste funesto dilema: seleccionar, mas multiplicando o fracasso escolar e o risco de exclusão social; ou nivelar o ensino, em detrimento da promoção dos talentos?</p> <p>Duas observações, consideradas relevantes pela Comissão, devem ser acrescentadas a este estágio de desenvolvimento. A educação básica deve ser garantida, por toda parte, aos 900 milhões de adultos analfabetos, aos 130 milhões de crianças não escolarizadas, assim como às crianças que abandonam prematuramente a escola (cujo número é superior a 100 milhões); esse amplo empreendimento é uma prioridade para as ações de assistência técnica e de parceria a serem executadas no âmbito da cooperação internacional.</p> <p>A educação básica é um problema a ser enfrentado, naturalmente, por todos os países, incluindo as nações industrializadas. Desde esse estágio da educação, os conteúdos devem desenvolver o gosto por aprender, a vontade e a alegria de conhecer: portanto, o desejo e as possibilidades de ter acesso, mais tarde, à educação ao longo da vida.</p> <p>E chegamos, assim, a uma das principais dificuldades de qualquer reforma educacional: as políticas que, em relação aos jovens e adolescentes concluintes da educação primária, devem ser adotadas para o período que antecede o ingresso na vida profissional ou no ensino superior. Será um exagero afirmar que essa educação chamada secundária é, de algum modo, a mal-amada da reflexão sobre a educação? Verifica-se que ela é objeto de um grande número de críticas e está na origem de muitas frustrações.</p> <p>Além disso, no entender da Comissão, a perspectiva de retornar a um ciclo de ensino ou de formação modificaria o clima geral; assim, a cada adolescente estaria assegurado que seu destino não fica definitivamente traçado entre os 14 e os 20 anos. (...).</p>
	A formação para os profissionais de EJA...	Este documento não aborda de uma forma mais específica uma formação para os profissionais de EJA.

O Relatório da UNESCO para a comissão sobre a Educação para o século XXI, segundo Jacques Delors, é um relatório onde são suscitados desafios para a promoção de uma educação que seja voltada para os ideais de paz, de liberdade e de justiça social. A comissão que participou da elaboração do relatório da UNESCO faz questão de afirmar sua fé no papel com a educação para o desenvolvimento contínuo das pessoas e da sociedade, a serviço de um desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico,

de modo a contribuir para a diminuição da pobreza, da exclusão social, das incompreensões, das opressões, das guerras.

5.3- Discussão dos resultados analisados

Este item trata da análise e a discussão de dados apresentados nas tabelas de análise presentes no corpo da dissertação.

No intuito de atingir os objetivos propostos desta dissertação foram analisados 11 documentos, compreendendo legislações, pareceres, resoluções entre outros. Durante a análise dos documentos verifiquei que somente alguns falam de forma mais direta, da formação para os profissionais de Educação de Jovens e Adultos. Apesar de ter ocorrido avanços na educação de adultos analisei, que a formação direcionada ao professor desta modalidade, ainda precisa ser mais investigada, desenvolvida e valorizada, principalmente pelas secretárias municipais e estaduais, por serem estas as que recebem os profissionais para atuar nesse nível e modalidade de ensino. O envolvimento dessas entidades ainda precisa desenvolver de forma mais dinâmica formações voltadas para a realidade na qual esta modalidade de EJA esta inserida e aumentar as formações continuadas desses profissionais, para que a maior parte deles deixe de ter apenas graduação em licenciaturas a exemplo de Pedagogia ou em Letras, mas que possam avançar com uma formação ao nível de mestrado e doutorado. Portanto, o nosso objetivo aqui é mostrar de uma forma sintética o que os documentos apontam para a formação desses profissionais, em especial quais são os desafios que os sistemas de ensino e as instituições de formação precisam dar conta, no sentido de uma formação que atenda as exigências atuais de uma educação de qualidade.

Começamos a nossa discussão a partir dos resultados com a Constituição de 1988, que para a Educação de Jovens e Adultos traz contributos importantes, pois todos os indivíduos passam a ter direitos a educação independente da idade e série, considerando que essa modalidade é constituinte da Educação Básica que abrange a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Com a implementação da (LDB) lei 9.394/96 a educação de adultos, no Brasil, passa a ser oficializada e a oferta para esta modalidade passa a ser obrigatória sob a responsabilidade dos estados e municípios, a lei define e orienta o planejamento educacional do país, no sentido da inclusão dessa modalidade de ensino como obrigatória. Assim, a LDB foi criada baseada nos princípios da Constituição brasileira, e

dos princípios de assegurar o direito da educação para todos e a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Sua principal finalidade é aplicar, de maneira generalizada, os princípios presentes na Constituição a situações reais.

No processo histórico da educação no país, a primeira LDB foi criada em 1961, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996, sendo esta última a que destaca a educação de jovens e adultos como direito a educação. É composta de 92 artigos, estruturados em nove Títulos e cinco Capítulos. No que diz respeito à Educação de Jovens e adultos, a LDB assegura, no artigo 37, que o direito à educação de jovens e adultos será destinado àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria. Entendem-se como padrões de idade própria: Creche e pré-escola: crianças de 0 a 6 anos; Ensino Fundamental: 7 a 14 anos; Ensino médio: 15 a 18 anos.

Dentro desses padrões encontram-se apenas 92% da população, conforme os dados em âmbito nacional e os 8% restante são considerados analfabetos legítimos e/ou funcionais ou frequentadores intermitentes do sistema de ensino (Brasil/IBGE, 2014). Estes sujeitos considerados fora dos padrões, necessitam de oportunidades apropriadas que devem em conta as suas condições sociais e respeitem os seus perfis culturais, pois

(...) mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade da vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos a oportunidade de alcançar um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem. (Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1996).

Para atender a essas necessidades, os sistemas de ensino oferecem cursos amparados na base curricular nacional comum, sejam eles presenciais ou não, bem como ofertam os exames supletivos. Porém, os exames supletivos somente podem se submeter, maiores de 15 anos, no Ensino Fundamental e maiores de 18 anos, no Ensino Médio. É objetivo desses exames, mensurar o nível do conhecimento e habilidades adquiridas pelos alunos, que foram adquiridos nos ambientes formal de escolarização ou em ambientes educativos não-formais. Segundo Carneiro (2002, p.117): “*A Lei reconhece a importância da aprendizagem não-formal. O fundamental é que não só atribui valor ao extra-escolar, mas prevê a possibilidade de certificação*”. Sendo assim, o aluno ao realizar o curso e aprovado nos exames, será considerado apto a continuar seus estudos no ensino regular.

Com a implementação da Resolução CNE/CEB nº 03/2010 foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e a modalidade por meio da Educação à Distância, buscando também oferecer formação inicial e continuada para os professores da Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos.

No que se refere à criação das diretrizes curriculares nacionais para a formação dos professores da educação básica o ministro da educação resolve aumentar as ofertas para qualificação desses profissionais, com o objetivo de buscar melhorar a qualidade do ensino nas diferentes modalidades .

A educação básica é um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente devendo proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude. Como a modalidade de EJA esta inserida na educação básica as diretrizes nacionais de educação básica se faz necessário repensar como vem sendo desenvolvido o projeto político pedagógico dentro das escolas e o que a escola deve seguir como norma geral para implementação do projeto, buscando atender as diferentes modalidades de ensino.

A proposta curricular para educação de jovens e adultos surge dentro de um marco histórico em que se redefine o papel da Educação de Jovens e Adultos na sociedade brasileira. O que anteriormente se denominava “supletivo”, indicando uma tentativa de compensar “o tempo perdido”, “complementar o inacabado” ou substituir de forma compensatória o ensino regular, hoje necessita ser revista e concebida a educação de jovens e adultos, , como aprendizagem e qualificação permanente e fundamental, e não uma educação suplementar.

A criação desta proposta esta voltada para o principio de construção de uma educação básica para os jovens e adultos garantindo a oferta de vagas, e proporcionando ,também ensino comprometido com a qualidade, ministrado por professores capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento e de estar atentos às dinâmicas sociais e suas implicações no âmbito escolar.

O objetivo desta proposta curricular para EJA é subsidiar o processo de reorientação curricular nas escolas estaduais e municipais, bem como nas instituições e

escolas que atendem o público da EJA. É uma proposta formulada a partir da vivência de educadores que também atuam nessa modalidade que sentiram a necessidade de pensar numa proposta onde se deve considerar as especificidades dos alunos de EJA e, também, as características desse curso.

No Brasil, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil/MEC/CNE, 2012) traz ganhos significativos, porque reforçam o direito à educação para todas as pessoas como um direito humano, na perspectiva da construção de valores pautados nos princípios básicos do respeito ao outro nas suas diferenças e nas diversidades, em que a formação inicial e continuada para os profissionais da Educação de Jovens e Adultos é assegurada. É importante destacar que essas Diretrizes orientam a formação dos profissionais não só da área de educação, mas para os profissionais de todas as áreas de conhecimento, de forma que os conteúdos dos direitos humanos sejam eixos orientadores do Projeto Político Pedagógico, de maneira transversal e interdisciplinar por todos os componentes curriculares e, também, com a oferta de disciplina específica. O grande desafio é, exatamente, incluir os conteúdos de Direitos Humanos nos currículos considerando que devido à falta de formação dos profissionais, resulta também na desvalorização do conteúdo.

Nos últimos anos o Brasil tem avançado significativamente, em relação ao direito à educação e no campo da educação em direitos humanos e tornou-se, uma, referência internacional na institucionalização desses direitos. Os direitos humanos passam ser direcionados aos sistemas formais e não formais de ensino, portanto, a elaboração de um Plano de Educação em Direitos Humanos (Brasil, MEC, SDH, 2003) ilustram o comprometimento oficial do Estado brasileiro e da sociedade civil com a formação cidadã por meio da promoção, da defesa e da ampliação dos direitos humanos.

Nessa direção, a educação em direitos humanos pode ser definida por um conjunto de atividades de educação, de capacitação e difusão da informação que ajudam a proporcionar uma educação integral, que favorecem a integração do conhecimento sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, desenvolvendo aptidões necessárias que favoreçam a aplicação desses direitos na vida do ser humano.

A educação em direitos humanos ajuda a proporcionar um conjunto de princípios condutores para guiar a reforma educacional e contribuir para a solução dos problemas que atualmente atingem os sistemas educacionais de todo o mundo, podendo melhorar a eficácia geral dos sistemas nacionais de educação, os quais, por sua vez, desempenham

função decisiva no desenvolvimento econômico, social e político dos países. Educar em direitos humanos é também um ato de cidadania e esse é um dos aspectos que devem ser abordados como um dos temas relevantes dentro das escolas, sejam elas municipais ou estaduais.

A educação em direitos humanos na educação de jovens e adultos é um direito a cidadania. E sendo um direito do cidadão, se faz necessário pensar numa prática educativa onde esse indivíduo se sinta parte e integrante dela. O que se busca é assegurar aos jovens e adultos desta modalidade, a permanência no sistema de ensino público e gratuito e a continuidade dos estudos, fazendo com que os mesmos possam reconhecer os seus direitos e deveres dentro da sociedade, ajudando a promover de uma forma mais ampla uma educação, onde estes indivíduos se sintam verdadeiramente cidadãos e cidadãs.

A Declaração de Dakar (2000) surge como um marco importante para toda a sociedade, nessa mesma direção, elaborada pela UNESCO e ajuda a desenvolver um discurso sobre as políticas educacionais de um modo mais amplos, a nível internacional, sobre as necessidades básicas das crianças, jovens e adultos, em que o principal objetivo é “educar todos os cidadãos de todas as sociedades”.

Com o intuito de que a Educação de Jovens e Adultos fosse reconhecida no âmbito internacional, as Comissões criadas pela UNESCO contribuíram muito para evitar o desaparecimento da EJA em vários países, ao estabelecer nos fóruns internacionais a Educação de Jovens e Adultos com o objetivo de promover um discurso amplo sobre esta modalidade e de privilegiá-la a nível internacional.

Outro documento importante para a área foi a Declaração de Hamburgo (1997) ao explicitar o compromisso assumido, através da UNESCO na V Conferência Internacional, de melhorar o nível de vida de todos os seres humanos, ajudando a estabelecer uma ampliação das metas desejadas para que no século XXI, em que a educação fosse mais democratizada. Assim define seus principais compromissos:

a)- Encorajar a participação da sociedade civil na criação de comunidades de aprendizado, e os governos deveriam ter uma atitude positiva no sentido de fomentar a formação de grupos de estudos sobre os mais diversos assuntos e o povo poder participar em decisões da sua comunidade. Isto demonstra um avanço ao estimular a participação política e democrática. A Declaração de Hamburgo ajudou na discussão

como forma de eliminar toda forma de preconceitos e discriminação na educação, como por exemplo, ideias que visam excluir o ser humano da sua condição social, ajudando no processo de inclusão de todo e qualquer indivíduo na sociedade e toda forma de privilegio deveria ser eliminada, ajudando assim a criar uma sociedade mais justa. Conforme a Declaração de Hamburgo a Educação de Jovens e Adultos se torna mais que um direito vem fortalecê-la também no âmbito internacional.

b)- A educação, deve chegar às mulheres nos mesmos níveis que chega aos homens, para que ambos ao dominar os conhecimentos possam exercer os seus direitos.

c)- A educação da mulher deve servir para ajudá-la no combate a violência familiar e sexual, pois em algumas nações do mundo o estupro é visto como algo normal, entre outros tipos de violências.

d)- As mulheres devem ser encorajadas “*a criarem organismos femininos para promover a sua identidade coletiva e provocar a mudança*”. Além de também incentivar as mulheres “na tomada de decisões e a sua presença nas estruturas oficiais.” (Tema IV, item I da Declaração de Hamburgo).

E falando em educação para o século XXI Jacques Delors (1996) elabora um relatório, organizado para a UNESCO, intitulado: “Educação um Tesouro a Descobrir” onde são abordados desafios importantes para uma educação de qualidade, sendo estes baseados nos ideais de paz, liberdade de expressão e justiça social. Nesse relatório, Jacques Delors (1996) afirma que a educação deve transmitir cada vez mais saberes, e não basta o acúmulo de conhecimentos. É necessário aproveitar, explorar todas as condições, atualizar, aprofundar e se adaptar a um mundo de mudanças. onde foram explorados os quatro pilares para a educação: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a conviver; Aprender a ser. Esses pilares são as bases para uma educação ao longo de toda a vida e que servem de orientação para as instituições de ensino implementarem metodologias inovadoras baseadas no desenvolvimento de competências que privilegia um desenvolvimento integral da pessoa, capacitando-a para atuar de forma responsável e eficaz na sociedade. Para a Educação de Jovens e Adultos traz contributos importantes, pois possibilita que o aluno desta modalidade, tenha acesso a uma educação voltada para liberdade de expressão e da justiça social, ajudando os mesmos a se sentirem um ser participante e ativo na escola e na sociedade.

CAPÍTULO VI- CONSIDERAÇÕES FINAIS: EM JEITO DE CONCLUSÃO

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”(Paulo Freire,1997 p,15).

Ao chegarmos ao final desta pesquisa tivemos a sensação de que estávamos começando, pois os dados analisados não esgotam o tema da investigação. Falar em educação de jovens e adultos e formação de professores, desafios e perspectivas no Brasil, vem reafirmar que neste campo ainda a muito a fazer!

As oportunidades para esses jovens existem e são necessárias mas é preciso um melhor direcionamento da escolha dos conteúdos e do currículo escolar para estes indivíduos. Os professores recebem formação profissional, mas as formações por sua vez ficam pautadas nos currículos escolares, sem levar em consideração as verdadeiras necessidades desses alunos. O currículo deveria ser reformulado, proporcionando aos alunos temas voltados para a sua experiência pessoal e profissional.

Os professores de educação de jovens e adultos deveriam ser preparados ao longo da sua formação inicial e continuada para trabalhar com esses alunos de forma diferenciada, levando em consideração as diferenças, culturais, sociais e a distorção de idade e série. Sabemos portanto que na maior parte dos casos isso não acontece, pois os mesmos são submetidos a obedecer regras impostas pelo próprio sistema educacional, que em determinados setores falta estabelecer uma educação mais atualizada, que favoreça um novo modelo de educação para esta modalidade.

Nesta dissertação e no sentido da “certeza de estar sempre começando”, o meu principal objeto de estudo nesta investigação foi analisar os modelos de formação de professores para responder as demandas de EJA e compreender como vem sendo desenvolvida as políticas educativas para a oferta da modalidade de EJA. Reafirmando que todo o meu incentivo dessa minha pesquisa de investigação partiu da minha experiência do meu trabalho no Projovem Urbano Secretária de Educação do estado de Pernambuco- Recife-Brasil, ficou a certeza de que “o caminho se faz caminhado”.

É neste sentido nesta dissertação que os principais objetivos foram definidos:

Identificar os principais desafios e possibilidades que os estudos e os documentos oficiais apontam, mostrando como vêm sendo desenvolvido os trabalhos na educação e formação de jovens e adultos no Brasil.

Verificar possíveis alternativas para tratar os desafios da formação do profissional de EJA.

Acredito que ao longo da minha pesquisa, os meus objetivos ficaram claro e foram analisados com ênfase e muito trabalho. O trabalho necessário para que toda a

informação recolhida, não esgotasse o tema mas que deixasse no leitor a sensação de que a investigação sobre a temática citada na dissertação é ampla e que os desafios e as perspectivas sobre a EJA e formação de professores no Brasil não esgotam a pauta dos documentos analisados.

Portanto apesar de terem sido realizados vários estudos sobre a modalidade de EJA e a formação de professores, como aponta a pesquisa realizada para a conclusão desta dissertação, diríamos que as políticas públicas educacionais existentes não parecem ser ainda suficiente para assegurar a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, e de cumprir com seu compromisso de “resgate” e contribuição para a inclusão social, pois sem a atenção necessárias aos responsáveis pela prática e aplicação adequada do currículo e a metodologia de ensino da modalidade, a EJA não funcionará, impedindo assim os avanços necessários para melhorar essa realidade.

Para Freire (1980, p.121) o conhecimento é essencial para o desenvolvimento pessoal, profissional, coletivo ou mesmo de uma nação. Ele é um processo, é contínuo como nos alerta, “somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio”. Para Freire, o papel de professor está inter-relacionado com o de pesquisador, posto que a integração de ensino e pesquisa é fundamental na formação do educador, pois ao ensinar, não apenas o professor auxilia o aluno, como também reelabora seus conhecimentos, pois como afirma o autor:

(...) não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo (Freire, 1997, p. 32).

É impossível pensar em um educador que não esteja em constante aprendizagem, pois “o professor deve ser imagem viva do aprender a aprender” (DEMO,1996, p. 89). Nota-se que o trabalhar com a modalidade EJA requer destes profissionais um conjunto de destrezas e atitudes pedagógicas/metodológicas que estes não estão aptos a desempenhar, o que acaba por lhes trazer dificuldades de adaptação profissional e inseguranças quanto ao desempenho do trabalho.

A formação permanente é uma conquista da educação e está prevista nas diretrizes e proposta da Educação de Jovens e Adultos e não pô-la em prática seria uma incoerência pedagógica e um prejuízo para a educação, mais precisamente, neste caso, a EJA por ser caracterizada como modalidade diferenciada de ensino.

Para o sucesso da modalidade de Educação de Jovens e Adultos como proposta diferenciada de ensino, parece-nos que a atuação do professor é imprescindível pois será a forma como este irá gerir o processo pedagógico de ensino/aprendizagem e consequentemente a proposta curricular da EJA em sala de aula que a efetivará. Será o professor que lançará mão de estratégias para atender às novas prerrogativas metodológicas que a modalidade de ensino traz, as estratégias e iniciativas que possam valorizar o conhecimento do aluno, o seu tempo; o conhecimento do professor sobre o aluno, principalmente, no que ele já traz e avançando com ele na descoberta de novas formas de trabalho, para que o aluno possa, a partir daí, adquirir novas compreensões do significado e da utilidade daquilo que tem, que aprendeu, e conscientizar-se de que é o agente criador e transformador do próprio conhecimento. Só assim o aluno/educando conseguirá verdadeiramente ser um sujeito crítico e politicamente ativo na sociedade e, principalmente, a Educação de Jovens e Adultos poderá cumprir com o seu papel de “resgatar um compromisso histórico da sociedade brasileira e contribuir para a igualdade de oportunidades, inclusão e justiça social” (Oliveira, 2011. p.3).

Pode-se concluir, com base nos dados da pesquisa, que há de certa forma uma ausência da SEC (Secretaria de Educação e Cultura) e/ou das DIRECs (Diretoria Regional de Educação) nas escolas com vista à orientação e acompanhamento da implantação e implementação de uma política educacional mais direcionada aos profissionais de EJA, aliada à falta de formação continuada para os professores das escolas; as formações oferecidas foram poucas, segundo os documentos analisados apontam, e poucas aconteceram de uma forma objetiva e especializada, o que de certa forma representa, também pontos negativos e acarreta prejuízos para a efetivação da modalidade de ensino, gerando ainda inoperâncias e insatisfação por parte dos docentes.

É neste sentido que as pesquisas realizadas em torno da EJA e formação de professores para atuar nesta modalidade no ensino regular noturno com o supletivo, com classes de alfabetização mostram a aproximação da realidade vivenciada por esses profissionais e reforçam que o professor de EJA precisa encarar as especificidades desta

modalidade de ensino, defendendo-as e buscando se qualificar como um profissional que atua numa modalidade diferenciada de ensino.

Dentro deste trabalho, Haddad (2006) apresenta um sub-tema: Professor sua prática e formação. Neste sub –tema, foram analisadas 32 dissertações e teses que tratam de temas ligados aos professores, das quais nove se referem mais especificamente à prática pedagógica e 11 enfocam como questão central a formação dos professores. Os resultados das análises sobre os temas acima citados constataam 4 em unanimidade a necessidade de uma preparação específica para professores que atuam em EJA.

Nesta mesma linha de investigação, Ribeiro (2009) realizou um estudo sobre o estado do conhecimento na EJA, no qual fez um balanço de teses e dissertações com base nos resumos do banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) , privilegiando o eixo políticas educacionais para EJA, num recorte temporal de 1999 a 2006, totalizando quinhentos e noventa e quatro trabalhos. O referido autor objetivou em sua pesquisa, analisar os percalços que permeiam este tipo de levantamento, fornecer subsídios para outros estudos e discutir a produção discente em torno do eixo política educacional para EJA. Os resultados de sua pesquisa revelaram que o percentual de resumos voltados para políticas educacionais é reduzido e os que se sobressaem em relação ao fator quantidade são aqueles que analisam programas através da opinião de seus atores (relato, experiências, práticas).

Ainda na mesma linha de pesquisa, o trabalho recente de Laffin e Gaya (2012), traça um panorama atual sobre estudos e produções relativas ao campo de formação de professores para a EJA; nesta pesquisa alertam para estudos acadêmicos vque têm denunciando práticas da EJA que não correspondem às suas particularidades e à necessidade de condições de formação docente correspondente às exigências dessa modalidade de ensino. Também destacam a importância do aprofundamento de pesquisas sobre a constituição de estudos da EJA em cursos de formação de professores em Pedagogia e apontam à ausência de oferta inicial em instituições de ensino superior no âmbito das licenciaturas, constatada pela reduzida quantidade de professores com formação específica na EJA que atuam nesse campo.

Na continuidade de uma análise mais atual do tema, nos reportamos aos dados dos Documentos Referência do CONAE 2010 e 2014 (MEC, 2013). Encontramos no eixo III do Documento Referência CONAE 2010, Democratização do Acesso Permanência e

Sucesso Escolar, a necessidade da consolidação de uma política da EJA que garanta a formação integral pautada na inclusão e qualidade social. Salienta o documento, a necessidade de isonomia da EJA em relação às demais modalidades de Educação Básica e uma política de formação permanente específica para o professor que atua nessa modalidade de ensino. O eixo IV, Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, afirma com base nos dados do censo da educação superior, que a maior parte dos professores no Brasil é formada em instituições não universitárias e em cursos oferecidos no período noturno. Esses dados salientam a necessidade de avaliar a qualidade dessa formação e o seu impacto na prática docente.

Chegamos à conclusão que nos documentos analisados encontramos considerações sobre a política de formação inicial e continuada dos profissionais de educação, mas ainda não são relevantes para o desafio de uma oferta de formação específica mais direcionada a estes profissionais de EJA, apesar das referências desta se dever efetivar partindo de uma concepção político pedagógica mais ampla, tendo em conta a pesquisa e a extensão.

Faz-se urgente e necessário fomentar a necessidade de garantir e ampliar as ofertas de programas e ações de incentivo à mobilidade docente em cursos de graduação e pós-graduação, mestrado e doutorado, de âmbito nacional e internacional, que atenda à diversidade e as características que o público da EJA apresenta, exigindo-se que a formação desses profissionais para atuar nesta modalidade de ensino deva ser pensada de forma diferenciada das outras modalidades educacionais.

Na certeza de que ainda há muito para ser transformado e modificado na modalidade de EJA e na formação desses profissionais continuamos a afirmar que esta pesquisa de investigação realizada com esta temática e no âmbito desta dissertação de mestrado, não encerra aqui o assunto em pauta, antes pelo contrário, deixa em nós a inquietação de buscar o aprofundamento em outros estudos, pesquisas e contributos, que permitam entender melhor os direcionamentos possíveis, para avançar numa melhor qualidade de ensino, e numa prática político e pedagógica que favoreça as pesquisas e os avanços nesta modalidade .

Como diz Freire (1996, p. 31) “ensinar, requer aceitar os riscos do desafio do novo, enquanto inovador, enriquecedor, e rejeitar quaisquer formas de discriminação que separe as pessoas em raça, classes.” É ter certeza de que faz parte de um processo inconcluso, apesar de saber que o ser humano é um ser condicionado, portanto há

sempre possibilidades de interferir na realidade a fim de modificá-la. Acima de tudo, ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando.

Os contributos do educador Paulo Freire para educação de jovens e adultos no Brasil e para a América Latina representa o compromisso de valorizar o diálogo e a interação como fundamentos necessários para a libertação do educando pois com um olhar crítico, onde uma das suas principais ideias é de promover uma educação como prática da liberdade, fica pra nós a esperança, que mudar é possível, já que somos seres “ inacabados” e por isso o importante é estarmos em constante aprendizagem, com o mundo, com o novo, como profissionais da educação.

Referências Bibliográficas

- Afonso, Natércio (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. 1ª ed. Porto: Asa.
- Amado, João (2014). *Manual de investigação qualitativa em Educação*. 2ª Ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, Helena Costa (1987). *Algumas Teorias Explicativas*. In Universidade do Minho, Área de análise social e organizacional da Educação- *O Insucesso Escolar em Questão, Braga: Universidade do Minho*, p. 77-81.
- Arroyo, Miguel (2005). Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: Soares, L.J.G.; Giovanetti, M.A.; Gomes, N.L. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica. p. 19-50.
- Bardin, Laurence (2011). *Análise de conteúdo*. 4ª ed. Lisboa: Edições 70.
- Barros, José. (1998). Interpretação e diferencial das expectativas na escola. *Jornal de Psicologia*, 6 (3),3-8.
- Benavente, Ana (1990). *Insucesso escolar no contexto português: Abordagens, Concepções e Políticas*. Lisboa: Faculdade de Ciências.
- Bezerra, Daniel Navarro (2003). *Ensino Supletivo Modularizado: Qual a Dificuldade dos Educandos em Aprender Matemática*.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora
- Bhola, Harbans (1989). *Tendences et perspectives mondiales de l'éducation des adultes*. Paris. UNESCO.
- Bourdieu, Pierre (1988). *A escola conservadora : as Desigualdades Frente à escola e à cultura*. In Nogueira, Maria Alice & Catani, Afrânio Mendes (Orgs.). *Escritos da Educação* (pp.39-64) Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, Pierre. (1998). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, Pierre. (2004). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004.

Bourdieu, Pierre (1999). (Org. NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio). Escritos de Educação . 2ª. ed. Petrópolis: Vozes.

Bourdieu, Pierre(1983). Questões de Sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero.

Brasil (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*, Senado Federal:Brasília.

Brasil (1981) *Constituição da República Federativa do Brasil*, Senado Federal:Brasília..

Brasil (2012). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, DF.

Brasil (2010) Documento Referencia CONAE 2010 Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.conae.mec.gov.br>> Acesso em 12/08/2015.

Brasil (2014) Documento Referencia CONAE 2014 –Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.conae2014.mec.go.br> Acesso em 12/08/2015.

Brasil (2014) Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, *Censo de 2014*. Brasília.

Brasil (2010) Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, *Censo de 2010*. Brasília.

Brasil (2002). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta curricular para educação de Jovens e Adultos*.

Brasil (1961-1967). Movimento de Educação de base.

Brasil (2000) Parecer CNE n.º 11/2000 Ministério da Educação. Disponível em :

< http://www.portal.mec.gov.br/sedac/arquivos/pdf/eja/.../parecer_11_2000.pdf

> Acesso em 29/05/2016.

Candau, Vera Maria (1996). *Rumo a uma nova didática*. São Paulo, Editora Vozes, pp.148-149.

Canário, Rui (2013) novo (des) caminhos da Educação de adultos? *Perspectivas*, 31(2) pp.555-570.

Canário, Rui (1999) *Um Campo e uma Problemática*, Educa. Formação.7 Lisboa.

Carneiro, Moaci Alves (2002). *LDB Fácil. Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Vozes.

Charlot, Bernard (2005). *Relação com o saber, Formação de Professores e Globalização: questões para a educação hoje*. 1ªed. Porto Alegre: ARTMED.

Charlot, Bernard (2006). A Pesquisa Educacional Entre Conhecimentos, Políticas e Práticas: especificidades e desafios de uma área de saber, *Revista Brasileira de Educação*, 31,7-18 de <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso dia 08/07/2015.

Chizzotti, Antonio (1991). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez.

Cosme, Arianne e Trindade, Rui (2013). Organização e gestão do trabalho pedagógico: Perspectivas, questões, desafios e respostas (Organization and management of pedagogical work: perspectives, questions Challenges and answers). Porto: Livresic.

Costa, José (1991). *Contextos sociais de vida e desenvolvimento da identidade*. Lisboa: INCS.

Declaração de Salamanca e enquadramento da Ação na área das necessidades Educativas Especiais (1994)

Demo, Pedro. (1996). *Questões para a teleeducação*. Brasília: UNB.

Di Pierro, Maria Clara; Joia, Orlando, & Ribeiro, Vera Masagão (2001). Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55,

Dubet, François (2003). A escola e a exclusão. *Écoles des Hautes Sciences Sociales-Cadris Université Victor Segalen 2 – Bordeaux*. Tradução: Neide Luzia Rezende. *Cadernos de pesquisa*, n.119, p.29-45.

Esteban, Maria Teresa (2009). Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização na escola. *Revista Lusófona da Educação*, 13,123-134.

Fernandes, Fátima Regina (2006). *Sociedade e poder na Baixa Idade Média portuguesa*. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 2003. Fernández, Florentino (2006). *As raízes históricas dos modelos actuais de Educação Adultas*. Educa. Caderno Sísifo nº 2. Universidade de Ciências de Educação de Lisboa, Lisboa.

Filho, Milton & Filho, Emílio (2013). *Planejamento da Pesquisa Científica*. São Paulo: Atlas

Finger, Mathias e Asún, José Manuel (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada: aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.

Fonseca, João José Saraiva (2002). da. Metodologia da pesquisa científica. Ceará: Universidade Estadual do Ceará.

Freire, Paulo (1975). Extensão ou comunicação. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1980). *Conscientização – teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes.

Freire, Paulo (1996). *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra.

Freire, Paulo (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Freire Paulo,(2001). A história como possibilidade. In: Freire, A.M.A,(org.). *Peadgogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: Editora Unesp.

Freitas, Marcos Cezar (2013). De. O aluno incluído na educação básica: Avaliação e permanência 1. Ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Educação e Saúde, nº 9).

Foucault, Michel (1979). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal.

Gadotti, Moacir (1995). *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione.

Gall, Meredith, & Gall, Joyce & Borg,Walter (2007). *Educational research An introduction*. Boston: Allyn e Bacon

Gallo, Silvio (1996). A filosofia e a formação do educador: os desafios da modernidade. In: Biduco, M Aparecida Viggini e Silva-Junior, Celestino Alves. *Formação do Educador*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista Unesp.

Gatti, Bernardete (1997). *A formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas, SP: Autores Associados.

Gaya, Sidneya Magaly. (2012). Elementos constitutivos da formação de professores de Educação de Jovens e Adultos nos Cursos de Pedagogia em Santa Catarina. Dissertação em desenvolvimento (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina.

Guedes Schenekenberg Carine, (2014). A docência na Educação de Jovens e Adultos: Um processo de Cosntrução Identitária. Tese de Doutorado. Universidade de Trás-os Montes e Alto Douro. Vila Real. Portugal.

Gil, Antonio Carlos (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6ª Ed. São Paulo: Atlas.

Gomes, Nilma Lino (2005). Educação de jovens e adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: Soares, Leôncio; Giovanetti, Maria Amélia; Gomes, Nilma Lino (Org.). diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, p. 87-104.

Gomes, Nilma Lino (2009). Limites e possibilidades da implementação da Lei 10639/03 no contexto das políticas públicas. In: Paula, Marlene; e Heringer, Rosana (Orgs.). caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Riode Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid.p. 39-74.

Haddad, Sérgio, Di Pierro, Maria Clara. (2000). Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED,14,pp.108-130.

Hadji, Charles e Baillé, Jacques (2001). *Investigação e educação: Para uma “nova aliança”*. Porto: Porto Editora.

Ireland, Timothy (2009). A EJA tem agora objetivos maiores que a alfabetização. Nova Escola. São Paulo. N. 223, p. 36 – 40.

Iturra, Raúl (1990). *A construção social do insucesso escolar. Memória e aprendizagem em Vila Ruiva*. Lisboa: Escher.

Laffin, Maria Hermínia, Lage, Fernandes (2010). Processos de formação docente para a educação de jovens e adultos (Em Santa Catarina). In: XXIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL. Florianópolis. Anais do XXI Seminário Internacional de Formação de Professores para o Mercosul/ Conesul. Florianópolis: UFSC/UDESC/UFRGS/UNISC, p. 1-13.

Laffin, Maria Hermínia, Lage, Fernandes.; Gaya Sidney. Magaky (2012). A constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos, Currículos sem Fronteiras , v.12, n. 1, pp. 210 - 228, jan./abr., 2012. Disponível em: <<http://www.curriculossemfronteira.org/12iss/articles>>. Acesso em 20/06/2016.

Lessa, Sérgio e Tonet, Ivo. (2008) Introdução à Filosofia de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 1ª ed.

Lessard-Heibert, Michelle (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*

Lopes, Jorge et al. (2006). *O Fazer do Trabalho Científico em Ciências Sociais Aplicadas*. Recife: Universitária da UFPE.

Lukes, Steven (1973). *O poder. Uma visão radical*. Brasília. Editora Universidade de Brasília.

Macedo, Roberto Sidnei (2007). Currículo, campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes.

Mellucci, Alberto (2005). *Por uma Sociologia Reflexiva: pesquisa e cultura* Petrópolis: Vozes.

Morgado, José Carlos (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Nóvoa, António (1992). *Vida de professores*. Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, António, coord. (1992). "Os professores e a sua formação". Lisboa : Dom Quixote, 1992. pp. 13-33.

Nóvoa, António (Org), (1995). *Os Professores e a sua formação*. 2º ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote.

Nóvoa, António (2006). *A Desafios do Trabalho do professor no mundo Contemporâneo*. Palestra. São Paulo.

Nóvoa, António (1988). A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: Nó voa, A e Finger, M., orgs. *O métodoauto biográfico e a formação*. Lisboa: M. Saúde.

Oliveira, Claudionor dos Santos (2000). *Metodologia científica, planejamento e técnicas de pesquisa* : uma visão holística do conhecimento humano. São Paulo: LTR.

Oliveira, Eliana; Ens, Romilda Teodora; Andrade, Daniela Freire e Mussis, Carlo Ralph (2003). Análise de conteúdo e pesquisa em educação. *Revista Diálogo Educacional Curitiba*, 4 (9), pp.11-27.

- Oliveira, Maria Marly (2007). *Como Fazer Pesquisa Qualitativa*. Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, Maria Marly (2011). Princípios da educação de jovens e adultos. Disponível em: <http://www.ceeja.ufscar.br/legislacao-vigente-para-a-eja>.
- Osório, Agustin Requejo (2004). *Animação sociocultural e educação de adultos* In: Trilla, Jaume (coord.). *Animação sócio cultural*. Lisboa: Instituição Piaget, pp.235.
- Paiva, Vanilda Pereira (1987). Educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola.
- Peregrino, Monica Dias (2005). Desigualdade numa escola em mudança: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres. Tese de Doutorado em Educação Federal, Fluminense, Niterói.
- Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc Van (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 2ª Ed. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, Jose Luis Pais (2011). Metodologia de investigação em Psicologia da Saúde. Porto: Legis Editora
- Rodrigues, William Costa (2007). *Metodologia Científica. Série didática, FAETEC/IST*. 20p. Disponível em: http://professor.ucg.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/3922/material/Willian%20Costa%20Rodrigues_metodologia_cientifica.pdf . Acesso em: 14 maio 2015.
- Sá-Silva et al. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, ano 1 (1), 1-15. Retirado em junho de 2005 de <<http://www.rbhcs.com>>.
- Saviani, Dermeval (1990). Contribuições da filosofia para a educação. Em aberto, Brasília, ano 9, n.45, p.3-18, jan./mar.
- Sil, Vitor (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar*. Lisboa : Instituto Piaget.
- Silva, Claudia (2015). *Escola a tempo inteiro: Análise dos discursos especializados*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto. Porto, Portugal.
- Silva, José, Afonso da. (2009). Curso de direito Constitucional positivo. 33ª ed., rev. Atual., Editora Malheiros.

Silva, Lino Martins da (2003). *Reflexões sobre as práticas contábeis em tempo de lei de responsabilidade fiscal*. BNDES – Banco Federativo. Disponível em:

<http://www.federativo.bndes.gov.br/f_estudo.htm>. Acesso em 10/07/2015

Soares, Leôncio. (Org.) (2005). *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica.

Soares, Leôncio (2006). (Org) *Formação de educadores de Jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC-UNESCO.

Soares, Leôncio (2008). Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). *Formação de Educadores de Jovens e Adultos- II Seminário Nacional*. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, p. 57-71.

Tardiff, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: vozes.

UNESCO Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos. Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro.1997, Brasília. SESI-UNESCO

UNESCO Declaração de Dakar. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação Em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000. Disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html> Acesso em 27/09/2015.

UNESCO Plano de Ação. Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. Primeira Fase. Publicado em 2006 pela Organização das Nações Unidas.

UNESCO (2014). Educação de adultos em retrospectiva. 60 anos de CONFINTEA. organizado por Timothy Denis Ireland e Carlos Humberto Spezia. – Brasília: UNESCO, MEC, 2014.

UNESCO Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, 1996, São Paulo. Ed.Cortez.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.

Vygotsky, Lev (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes

Ventura, Jaqueline Pereira (2008). *Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira*. Tese Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

Yin, Robert (1990). *Case study research: design and **methods***. Newbury Park, California: Sage Publications. Disponível
http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2012_TN_STP_157_914_19549.pdf
Acesso 16/06/2016.

Sites Consultados

(<https://www.portal.mec.gov.br/> acessado em 21/05/2016).

(<https://www.ro.search.yahoo.com/> Acessado em 20/06/2016).

(<https://www.trabalhosgratuitos.com/> Acessado em 21/06/2016).

Legislações consultadas

DECRETO- Lei nº 12.796/2013

DECRETO-Lei nº 9.394/1996

DECRETO-Lei nº 11.741/2008

RESOLUÇÃO-nº 1/2002

RESOLUÇÃO-nº3/2010